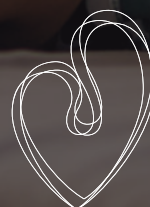


Hovedresultater fra forskningsprojektet READ i plejefamilier

Udarbejdet af:

Dorthe Bleses
Line Klyvø
Marinka Willemsen
Lone Amdi Boisen



Introduktion til READ i plejefamilier

En god uddannelse har stor betydning for den enkeltes chancer for at klare sig godt i livet. Derfor er det bekymrende, at anbragte skolebørns kompetencer i for eksempel dansk og matematik er langt efter gennemsnittet og øges fra 1. til 9. klasse (Gustafsson, Rusmann, Juhler-Larsen & Rosholm, 2015).

Fra forskning ved vi, at der er stor forskel på danske børns sproglige, matematiske og socio-emotionelle kompetencer allerede i 3-års-alderen, og at de tidlige forskelle øges frem mod skolealderen og ser ud til at vare ved ind i skolen og voksenlivet (Bleses, Jensen, Nielsen, Sehested & Sjö, 2016; Bleses, Makransky, Dale, Højen & Atatürk Ari, 2016; Højen, Bleses, Jensen & Dale, 2019). Men der er ingen viden om kompetencerne hos anbragte børn i før-skolealderen i Danmark og praktisk talt ingen evidensbaseret viden om, hvad plejeforældre kan gøre for effektivt at styrke anbragte børns tidlige udvikling.

International forskning har imidlertid vist, at dialogisk læsning mellem forældre og børn kan styrke før-skolebørns sproglige og før-skriftlige kompetencer (Dowdall, Melendez-Torres, Murray, Gardner, Hartford, Cooper, 2020; Noble, Sala, Peter, Lingwood, Rowland, Gobet & Pine, 2019). I Danmark har lodtrækningsforsøg med læseindsatsen READ desuden vist, at det styrker skolebørns læsning og skrivning, hvis de læser regelmæssigt med deres forældre og snakker bogen om før, under og efter læsningen. Børn fra familier med svag økonomisk eller uddannelsesmæssig baggrund eller med anden etnisk herkomst profiterer mindst lige så meget af READ som alle andre børn (Andersen & Nielsen, 2016). Det er derfor oplagt at undersøge, om de positive effekter af READ kan genfindes for anbragte børn i før-skolealderen.

Formålet med projektet READ i plejefamilier var at tilpasse READ til børn i alderen 3-6 år og undersøge, om dialogisk læsning med plejeforældrene kan styrke

anbragte børns sprog og før-skriftlige kompetencer. Derudover ønskede vi at se, om dialogisk læsning har en afsmittende effekt på andre kompetencer, som er vigtige for barnets trivsel og udvikling. Endelig skulle projektet give vigtig viden om, hvordan det ser ud med de tidlige kompetencer hos anbragte børn sammenlignet med kompetencerne hos ikke-anbragte børn på samme alder. Herunder også hvordan sammenhængen er mellem kognitive kompetencer som sprog, før-skrift og matematik og psykosociale styrker og vanskeligheder som hyperaktivitet og følelsesmæssige problemer.

Projektet blev gennemført i perioden 2018 – 2020 og evalueret som et lodtrækningsforsøg. Det er finansieret af TrygFonden og gennemført af forskere fra TrygFondens Børneforskningscenter ved Aarhus Universitet i samarbejde med Videnscenter for anbragte børn og unge (VABU).

I DENNE PUBLIKATION KAN DU LÆSE OM:

- » Projektets forskningsdesign og datagrundlag
- » Indsatsen READ: Dialogisk læsning med børn i alderen 3-6 år
- » Tidlige kompetencer hos anbragte børn
- » Plejefamiliernes oplevelse af arbejdet med READ
- » Indsatsens effekter på anbragte og ikke-anbragte børn
- » Fremtidsperspektiver: Hvad kan vi lære af READ i plejefamilier?

Sådan gjorde vi: Kort om forskningsdesign og datagrundlag

Det er første gang effekterne af READ bliver evalueret for børn i alderen 3-6 år. For at kunne evaluere, hvor store effekterne af indsatsen er for anbragte børn sammenlignet med ikke-anbragte børn, var det derfor nødvendigt at afprøve READ i to målgrupper:

- » Børn i alderen 3-6 år, som bor sammen med en eller begge forældre.
- » Børn i alderen 3-6 år, som er anbragt i familiepleje eller netværkspleje.

Evalueret i et lodtrækningsforsøg

Effekterne af READ er evalueret i et lodtrækningsforsøg (RCT), da denne type af effektevalueringer giver mere sikker viden end andre videnskabelige metoder. Det vil sige, at vi inden for hver målgruppe trak lod om, hvilke familier, der skulle arbejde med READ, og hvilke familier, der skulle være sammenligningsgruppe. Tilfældigheden i lodtrækningen sikrer, at indsatsgruppen og sammenligningsgruppen i gennemsnit er

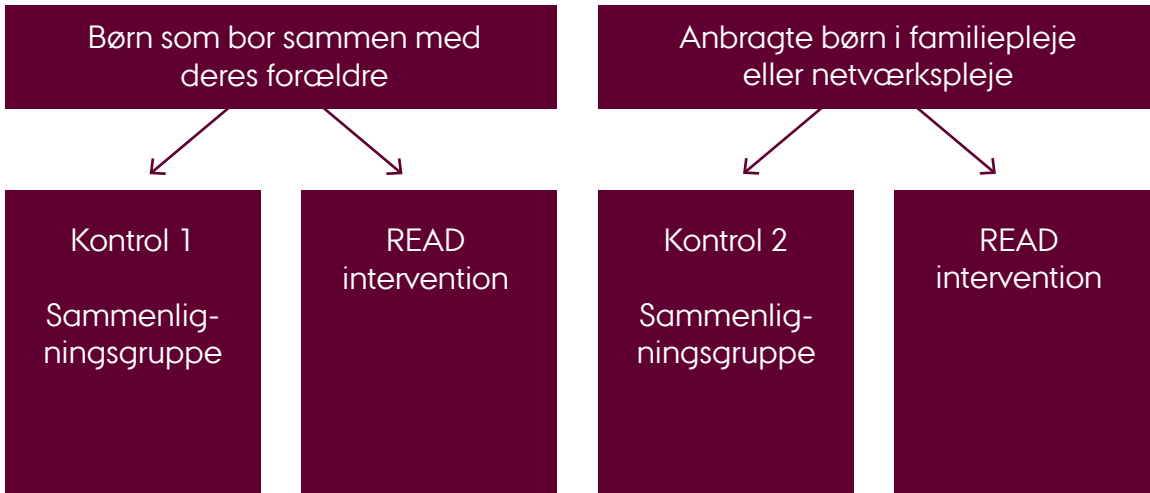
ens. Hvis de to grupper får forskellige resultater, f.eks. i sproglige kompetencer, kan vi derfor være ret sikre på, at dette skyldes arbejdet med READ og ikke andre forskelle mellem børn og familier.

Deltagere i projektet

For at få deltagere nok til, at vi kunne beregne effekterne af READ med tilstrækkelig stor statistisk sikkerhed, kørte projektet i to runder. Den første runde kørte i perioden 7. januar 2019 – 26. maj 2019. Den anden runde kørte i perioden 1. september 2019 – 31. januar 2020.

I alt deltog 235 anbragte børn og 260 ikke-anbragte børn fra 21 kommuner i projektet. De 22 kommuner var: Ballerup, Brønderslev, Esbjerg, Frederikshavn, Frederikssund, Gentofte, Helsingør, Herlev, Horsens, Kalundborg, København, Odense, Randers, Roskilde, Rødovre, Silkeborg, Skanderborg, Vejle, Vesthimmerland, Aabenraa, Aalborg og Aarhus.

FIGUR 1: Evalueringsdesign i projektet READ i plejefamilier.



Datagrundlag

For at kunne beregne effekterne af READ blev kompetencerne hos børnene i projektet målt med en række standardiserede måleredskaber før og efter afprøveningen af indsatsen. De primære mål var sproglige og før-skriftlige kompetencer, men effekten af READ blev også målt på en række sekundære mål inden for matematik, eksekutive funktioner og psykosociale styrker og vanskeligheder.

De overordnede mål, deltest og måleredskaber fremgår af tabel 1.

TABEL 1: Oversigt over mål, deltest og måleredskaber i projektet READ i plejefamilier.

Mål	Deltest	Måleredskab
Sproglige kompetencer	Ordforråd	Sprogvurdering 3-6
Før-skriftlige kompetencer	Opmærksomhed på skrift / Rim / Opdeling af ord	Sprogvurdering 3-6
Matematiske kompetencer	Matematisk ordforråd (mængder, størrelser, former)	Preschool Assessment of Math Language (PALM) (Purpura & Reid, 2016)
	Talforståelse	Preschool Early Numeracy Skills (PENS) (Purpura, Reid, Eiland & Baroody, 2015)
Eksekutive funktioner	Impulskontrol / Opmærksomhed / Arbejdshukommelse	Early Years Toolbox (Howard & Melhuish, 2017)
Psykosociale styrker og vanskeligheder	Emotionelle problemer / Adfærdsproblemer / Hyperaktivitet/Uopmærksomhed / Problemer i forhold til jævnaldrende / Sociale styrker	Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ) (Arnfred, Svendsen, Rask, Jeppesen, Fensbo, Houmann, Obel, Niclasen & Bilenberg, 2019)

READ: Dialogisk læsning med børn i alderen 3-6 år

Dialogisk læsning er en enkel højt-læsningsmetode, der er udviklet til at styrke børns sproglige og før-skriftlige kompetencer og opmærksomhed.

Det særlige ved denne metode er, at der er fokus på dialogen. Den voksne læser ikke bare op for barnet men inddrager barnet i samtaler om bogens indhold og form før, under og efter læsningen.

Dialogisk læsning

I READ i plejefamilier skulle alle forældre/plejeforældre i projektet læse dialogisk med deres barn/plejebarn cirka 15-20 minutter mindst tre gange om ugen i 20 uger.¹

Alle forældre/plejeforældre fik udleveret en bogpakke med 10 kvalitetsbøger, som de kunne læse sammen med deres barn/plejebarn. I pakken var også en vejledning med inspiration til, hvordan forældre kan understøtte deres barn med spørgsmål før, under og efter læsningen, så barnet får mest muligt ud af læsningen. Desuden var der en bogliste med ideer til supplerende læsning.

Vejledningsmaterialerne er udviklet af Børn og Unge i Aarhus Kommune i samarbejde med TrygFondens Børneforskningscenter.

SMS-beskeder

Hver uge modtog forældre/plejeforældre søndag kl. 17.00 en SMS, hvor de skulle angive, hvor meget de havde læst med deres barn/plejebarn i løbet af ugen.

Formålet med SMS'en var at få indtryk af, hvordan den dialogiske læsning fungerede, og hvor meget forældrene gjorde brug af metoden. Samtidig skulle den motivere forældrene til at læse dialogisk læsning med barnet. Forældrene blev belønnet med boggaver for at besvare SMS'erne.

Kompetenceudvikling af plejeforældre

Plejeforældrene i projektet blev tilbudt to kursusdage. Den første kursusdag lå før projektstart. Her blev plejeforældrene introduceret til projektet og metoden dialogisk læsning. Den anden kursusdag lå halvvejs i forløbet og fulgte op på arbejdet med indsatsen. Samtidig fik plejeforældrene mulighed for at udveksle erfaringer med hinanden og stille spørgsmål til indsatsen.

Støtte fra familieplejekonsulenter

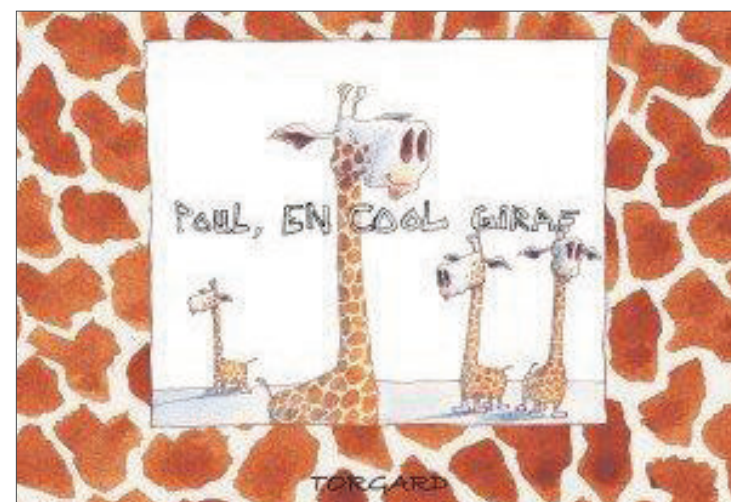
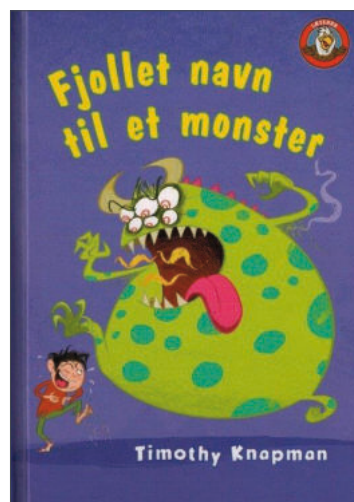
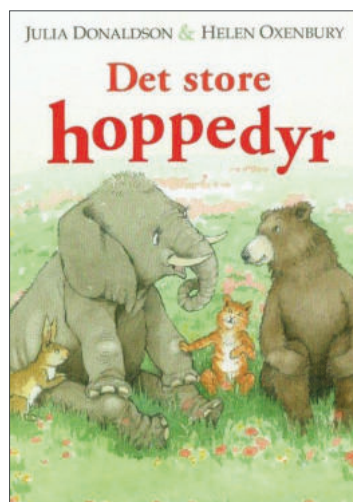
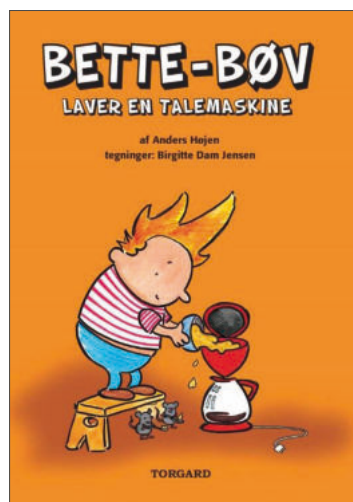
Plejeforældrene i projektet kunne også få støtte til den dialogiske læsning fra deres familieplejekonsulenter. Disse blev klædt på til opgaven på en kursusdag før projektstart, hvor de blev introduceret til projektet og metoden dialogisk læsning.

TAK

til børn, forældre, plejeforældre og familieplejekonsulenter, som har deltaget i projektet og hjulpet os med at afprøve og evaluere READ.

¹ 2. runde kørte indsatsen i 22 uger. Det var for at kompensere for, at indsatsperioden strakte sig hen over julen, hvor vi formodede, at mange ville læse mindre end normalt.

Bogpakke og læsevejledning



READ

– SÅDAN KAN DU LÆSE MED DIT BARN

FØR I LÆSER

Du hjælper dit barn med at forstå teksten, hvis I taler om bogen, før I læser den.

I kan for eksempel:

- læse bogens titel, forfatterens og illustratorens navn
- tale om billedet på bogens forside
- tale om, hvad bogen kan handle om
- læse på bogens bagside
- se på indholdsfortegnelse eller kapiteloversigt
- bladre i bogen og tale om billederne
- tale om, hvad dit barn allerede ved om det, bogen handler om.



Hvad tror du, der sker i næste afsnit?



Hvad tror du, bogen handler om?

MENS I LÆSER

Du hjælper dit barn med at forstå teksten, hvis I taler om indholdet, mens I læser den.

I kan for eksempel:

- tale om, hvad ord eller vendinger betyder
- tale om, hvad I ser på billederne
- pege på billeder og tekst
- læse et afsnit ad gangen og tale om, hvad det handler om
- tale om, hvad I tror, det næste afsnit handler om. Måske kan overskriften på næste afsnit eller billederne hjælpe dit barn til at gætte og fortælle.



EFTER I HAR LÆST

Du hjælper dit barn med at forstå teksten, hvis I taler om bogen, efter I har læst den.

I kan for eksempel:

- tale om, hvad bogen handler om
- se på bogens billeder og tale om indholdet ud fra dem
- tale om ting dit barn genkender fra hverdagen eller andre bøger
- tale om det dit barn synes er mest spændende eller overraskende i bogen
- tale om nye ord og bruge ordene fra bogen i mange andre sammenhænge.

Du hjælper også dit barn, hvis I taler om, hvordan ord og bogstaver ser ud og lyder.



Det var ligesom dengang, jeg...



“

Jeg er blevet præsenteret for nogle bøger, som jeg ikke selv ville have valgt, og det har jeg godt af. Så jeg har fået udvidet min horisont i forhold til valg af bøger, og det synes jeg giver noget godt for alle.”

– **Plejemor i READ-indsatsgruppen**

(Kilde: Interview fra den kvalitative følgeforskning)

Tidlige kompetencer hos anbragte børn

Selvom der længe har været fokus på anbragte børns svage skoleresultater, har der indtil nu ikke været nogen dokumenteret viden om, hvordan det ser ud med deres tidlige kompetencer. Før-målingen i projektet viser imidlertid, at forskellene ikke først opstår i skolen, men at kompetencerne hos anbragte børn allerede tidligt er langt bagefter kompetencerne hos ikke-anbragte børn på mange forskellige områder. Sammenligningen af kompetencer mellem anbragte og ikke-anbragte børn viser således følgende:

- » Anbragte 3-4-årige børn i Danmark er generelt omkring en standardafvigelse efter ikke-anbragte børn, når det handler om sproglige, før-skriftlige og matematiske kompetencer (se figur 2 og 3). Det svarer groft sagt til ét års udvikling, hvilket er en del på dette alderstrin.
- » Forskellen i kompetencer mellem anbragte og ikke-anbragte børn indsnævres lidt fra 3 til 5 år. Dog langt fra nok til, at de indhenter niveauet hos ikke-anbragte børn (figur 2 og 3).
- » Forskellene mellem anbragte og ikke anbragte børn er lidt mindre med hensyn til de eksekutive funktioner. Her er forskellen mellem anbragte og ikke-anbragte børn generelt omkring en halv standardafvigelse (se figur 3).
- » Anbragte børn har flere psykosociale vanskeligheder og færre sociale styrker end ikke-anbragte børn, og forskellen mellem de to børnegrupper øges over tid. Det betyder, at anbragte børn over tid er i dårligere trivsel og har flere adfærdsproblemer. Sandsynligheden for at have psykosociale vanskeligheder er mellem 9 pct. og 72 pct. større for anbragte børn end for ikke-anbragte børn. Forskellen er størst med hensyn til sociale styrker, der dækker over sociale styrkesider som at være hjælpsom, hensynsfuld og god til at dele (se figur 4).

Forskellene i kompetencer mellem anbragte og ikke-bragte børn i alderen 3-5 år er vist grafisk i figur 2, 3 og 4. Graferne skal læses på den måde, at kompetencerne hos ikke-anbragte børn er sammenligningsgrundlaget og sat til værdien 0. Graferne viser således, hvor meget svagere kompetencerne hos anbragte børn er i forhold til kompetencerne hos ikke-anbragte børn. Forskellen mellem kompetencerne hos anbragte og ikke-anbragte børn er i figur 2 og 3 angivet i standardafvigelser og i figur 4 i procent.

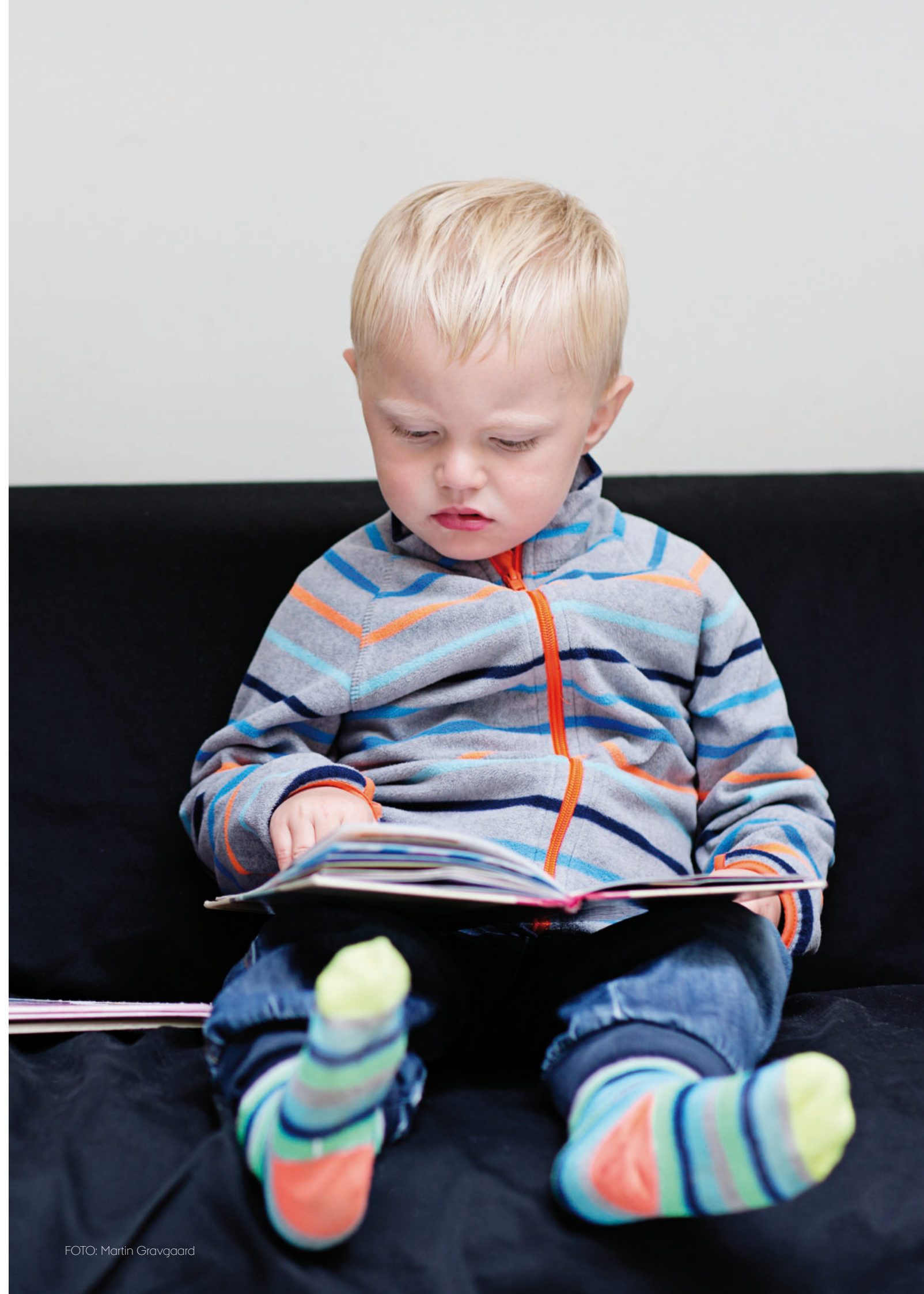
STANDARDAFVIGELSE

En standardafvigelse er et mål, der kan bruges til at udtrykke, hvor langt to gruppers gennemsnit ligger fra hinanden.

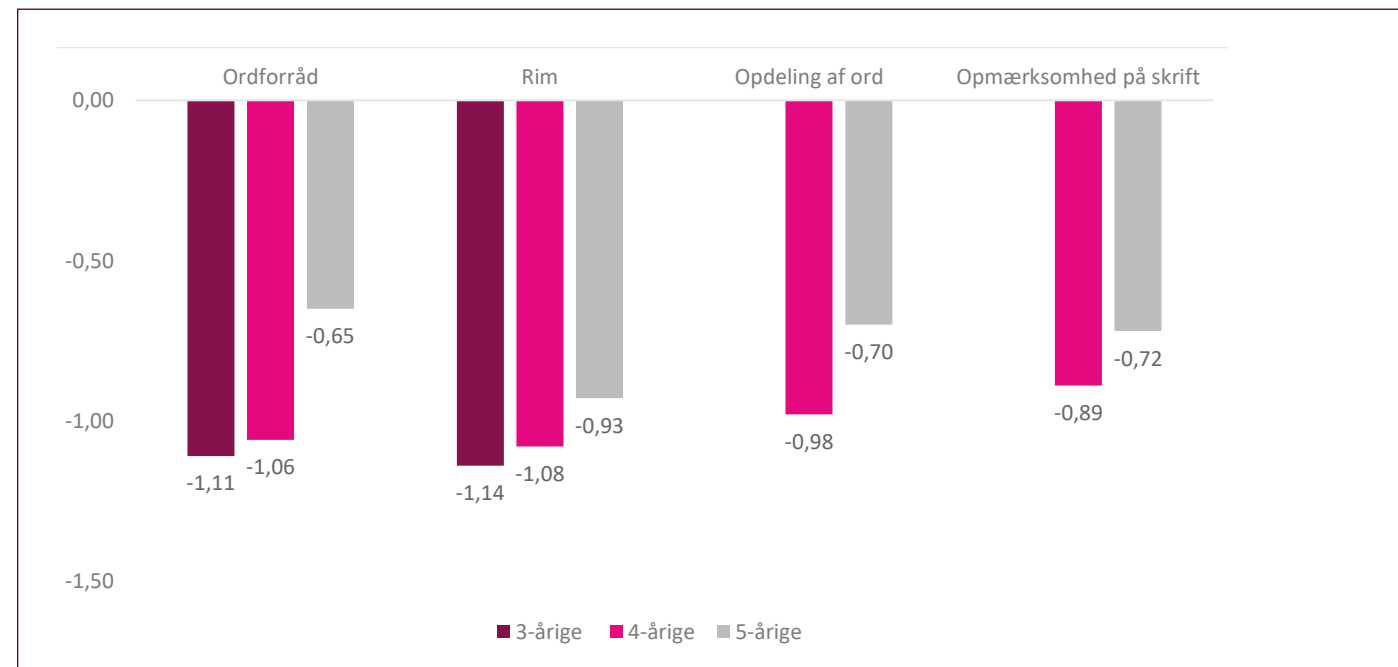
Det kan være gennemsnittet i en indsatsgruppe og en sammenligningsgruppe eller som her gennemsnittet blandt anbragte og ikke-anbragte børn.

En standardafvigelse på 0 indikerer, at de to gruppers gennemsnit ikke er forskellige fra hinanden, mens en værdi forskellig fra nul er udtryk for, hvor langt de anbragte børns gennemsnit ligger fra gennemsnittet blandt ikke-anbragte børn.

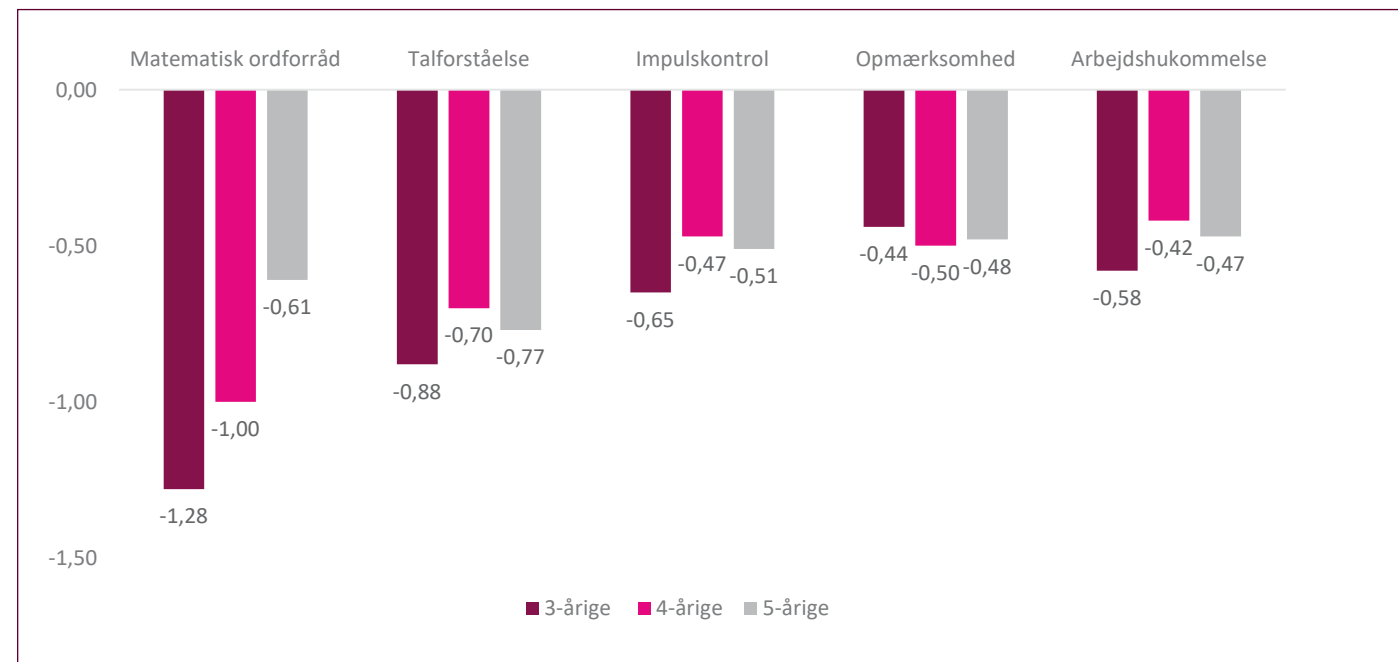
Én standardafvigelse svarer i dette studie groft sagt til et års udvikling.



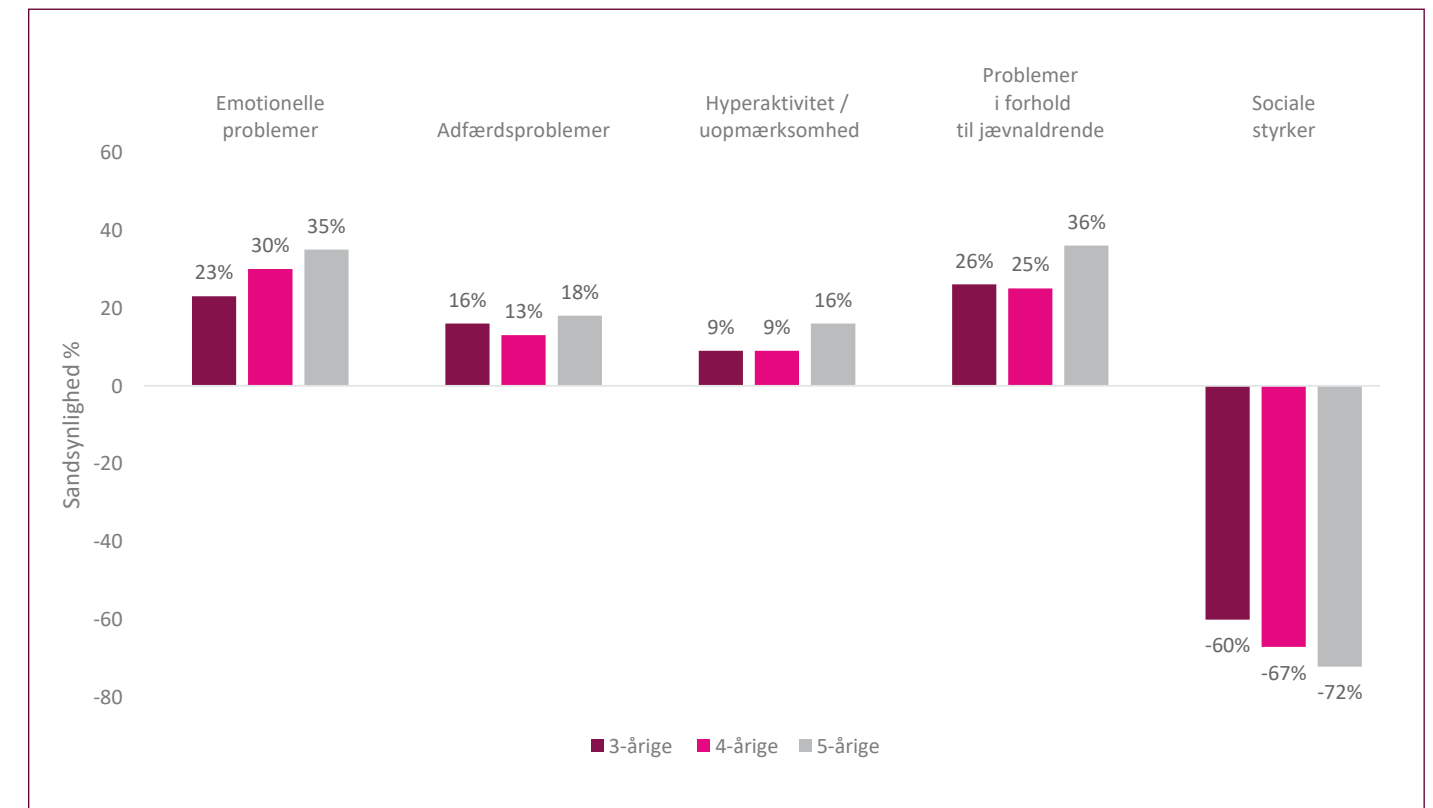
FIGUR 2: Sproglige og før-skriftlige kompetencer hos anbragte børn sammenlignet med ikke-anbragte børn i alderen 3-5 år målt i standardafvigelser.



FIGUR 3: Matematisk ordforråd, talforståelse og eksekutive funktioner hos anbragte børn sammenlignet med ikke-anbragte børn i alderen 3-5 år målt i standardafvigelser.



FIGUR 4: Psykosociale vanskeligheder og styrker hos anbragte børn sammenlignet med ikke-anbragte børn i alderen 3-5 år målt i procent.



Anbragte børns familiebaggrund

Det er veldokumenteret, at der er sammenhæng mellem børns sproglige og før-skriftlige kompetencer og deres forældres sociale og økonomiske ressourcer (Højen, Hoff, Bleses & Dale, 2021). Denne sammenhæng er formentlig også en af årsagerne til, at de tidlige kompetencer hos anbragte børn er langt bagefter

kompetencerne hos ikke-anbragte børn. Således viser tabel 2, at størstedelen af de biologiske forældre til de anbragte børn i projektet ikke har anden uddannelse end grundskolen, og at husstandsindkomsten blandt de biologiske forældre er meget lav.

TABEL 2: Fordelingen af baggrundsvARIABLE hos børnene i projektet READ i plejefamilier

	ANBRAGTE BØRN		IKKE-ANBRAGTE BØRN	
	kontrol	Indsats	kontrol	Indsats
Antal af børn	118	117	131	129
% Dreng	50.8	60.7	45.8	55.0
Alder (SD)	4.4 (0.97)	4.3 (0.92)	4.1 (0.81)	4.1 (0.86)
% Indvandrer eller efterkommer	12.1	8.7	5.5	4.8
Mors uddannelse				
% Ingen uddannelse eller grundskole	83.0	90.5	4.9	–
% Erhvervsuddannelse eller gymnasie	–	–	18.9	–
% Kort el. mellemlang videregående	–	–	30.3	34.5
% Bachelor, lang videregående eller ph.d.	–	–	45.9	49.6
Fars uddannelse				
% Ingen uddannelse eller grundskole	64.1	71.9	6.7	5.1
% Erhvervsuddannelse eller gymnasie	–	–	29.4	34.2
% Kort el. mellemlang videregående	–	–	21.8	20.5
% Bachelor, lang videregående eller ph.d.	–	–	42.0	40.2
Samlet indkomst	125.705	129.764	805.360	813.684
% Enlige forsørgere	38.7	42.9	–*	10.3*

Note. Tabellen omfatter karakteristika for de biologiske forældre. a Der er signifikant flere enlige forsørgere i indsatsgruppen sammenlignet med kontrolgruppen. Det gælder dog kun for familier med ikke-anbragte børn.
– = Tallet må ikke vises af hensyn til anonymitet, fordi der er mindre end 5 observationer.



FOTO: Colourbox



Sammenhæng mellem forskellige typer af kompetencer

Vi har undersøgt sammenhængene mellem forskellige typer af kompetencer hos anbragte børn.

Tabel 3 viser de parvise korrelationer, dvs. statistiske sammenhænge, mellem forskellige kognitive kompetencer inden for sprog, matematik og eksekutive funktioner. Jo tættere korrelationen er på 1, jo stærkere er sammenhængen.

Som det fremgår af tabel 3, er der stærke og statistisk signifikante sammenhænge mellem de kognitive kompetencer. Det betyder, at et barn med lave kompetencer inden for ét kognitivt område, fx sprog, også med stor sandsynlighed har lave kompetencer inden for et andet kognitivt område, for eksempel matematik. Sammenhængene er lidt lavere med de eksekutive funktioner.

Analysen viser også, at der er en signifikant negativ sammenhæng mellem sproglige og før-skriftlige kompetencer og flere typer af psykosociale vanskeligheder. Mest markant er det, at anbragte børn med mange problemer med deres jævnaldrende klarer sig dårligere på alle sproglige dimensioner end børn, som fungerer bedre sammen med deres jævnaldrende. Således ligger børn med mange problemer med jævnaldrende mellem 0,17 og 0,21 standardafvigelse lavere på ordforråd, opdeling af ord og rim, og de ligger 0,21 standardafvigelse lavere på matematisk ordforråd og 0,18 standardafvigelse lavere på opmærksomhed på skrift. Det kunne tyde på, at målrettet arbejde med at styrke anbragte børns sprog ikke blot er en vigtig forudsætning for deres læring senere hen i skolen, men at det også har betydning for deres sociale trivsel her og nu.

TABEL 3: Sammenhæng mellem kognitive kompetencer hos anbragte børn

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
1 Ordforråd	1								
2 Rim	0,75***	1							
3 Opmærksomhed på skrift	0,71***	0,64***	1						
4 Opdeling af ord	0,54***	0,57***	0,53***	1					
5 Matematisk ordforråd	0,69***	0,68***	0,71***	0,52***	1				
6 Talforståelse	0,66***	0,62***	0,57***	0,46***	0,67***	1			
7 Impulskontrol	0,54***	0,54***	0,42***	0,27***	0,55***	0,55***	1		
8 Opmærksomhed	0,53***	0,50***	0,52***	0,27***	0,52***	0,45***	0,45***	1	
9 Arbejdshukommelse	0,56***	0,59***	0,50***	0,37***	0,58***	0,55***	0,48***	0,40***	1

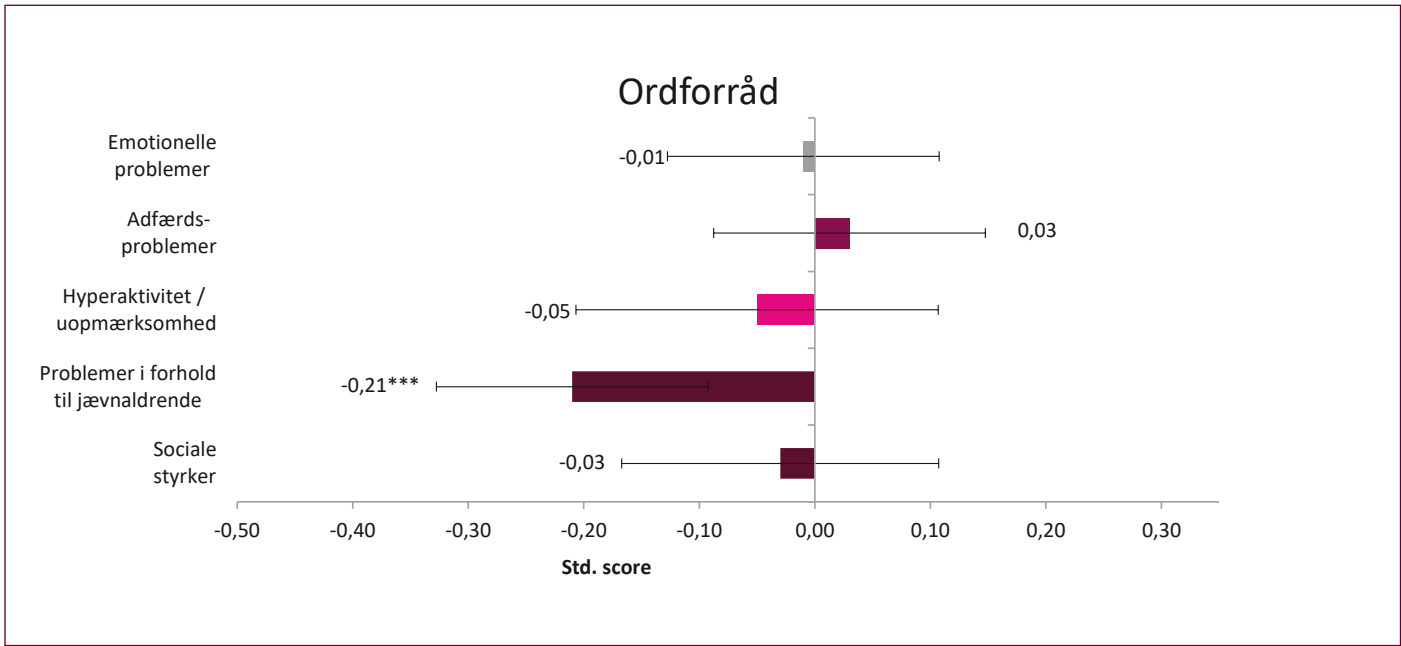
* p < 0,10, ** p < 0,05, *** p < 0,01

Ligeledes klarer anbragte børn med problemer med hyperaktivitet og uopmærksomhed sig dårligere i forhold til den sproglige dimension rim og opmærksom på skrift, hvor de ligger henholdsvis 0,17 og 0,26 standardafvigelse lavere end børn, som ikke har så store vanskeligheder på det område. Det peger på, at børn med problemer med hyperaktivitet og uopmærksomhed har behov for at arbejde med dette, hvis de skal få det fulde udbytte af den dialogiske læsning og udvikle deres sproglige og før-skriftlige kompetencer.

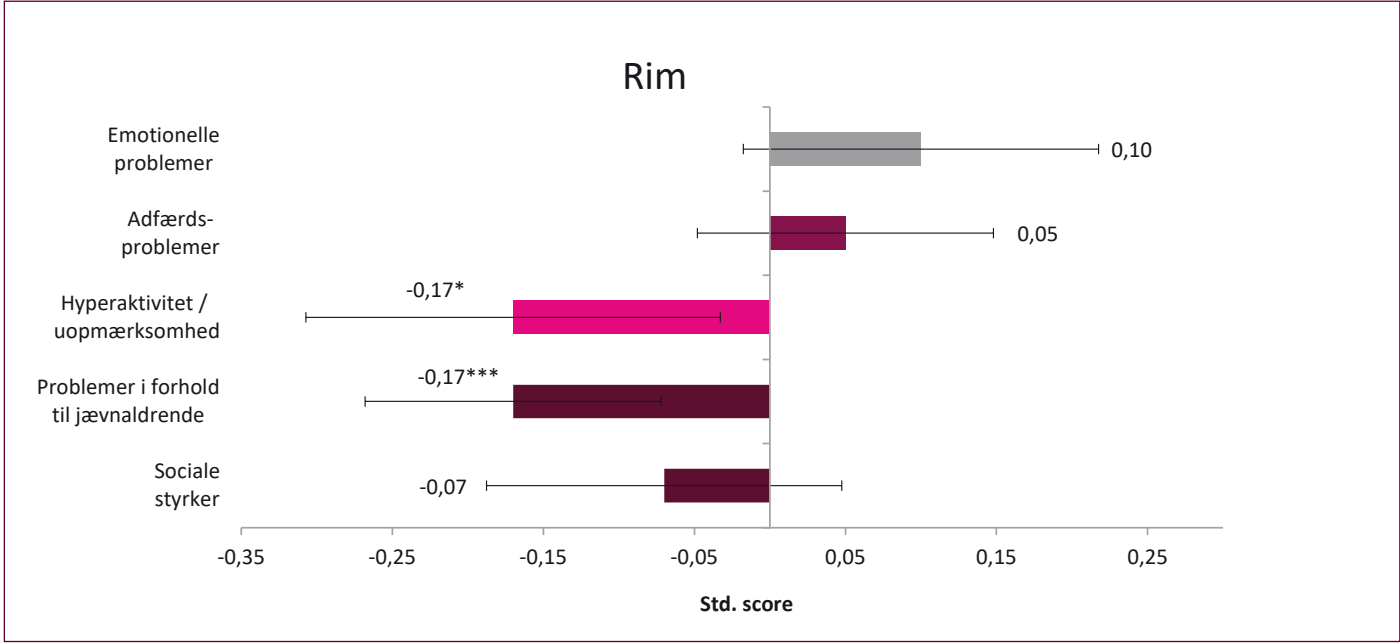
Sammenhængen mellem psykosociale styrker og vanskeligheder og sproglige, matematiske og før-skriftlige kompetencer er vist på figur 5, 6, 7, 8 og 9.

Det er dog vigtigt at understrege, at analyserne alene viser, at der er en statistisk sammenhæng. Det er ikke nødvendigvis sådan, at omfanget af psykosociale styrker og vanskeligheder er årsagen til tilegnelsen af sproglige og før-skriftlige kompetencer eller omvendt.

FIGUR 5: Sammenhæng mellem Ordforråd og psykosociale vanskeligheder og styrker



FIGUR 6: Sammenhæng mellem Rim og psykosociale vanskeligheder og styrker



FIGUR 7: Sammenhæng mellem Opdeling af ord og psykosociale vanskeligheder og styrker

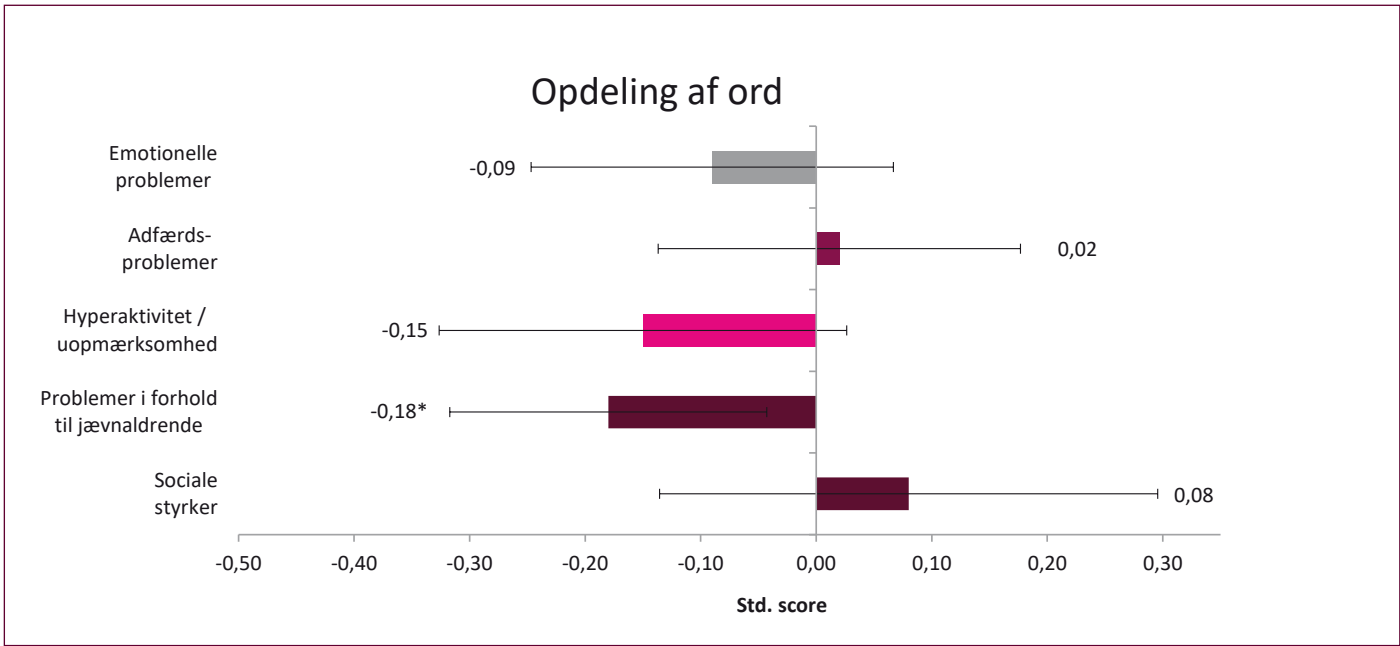
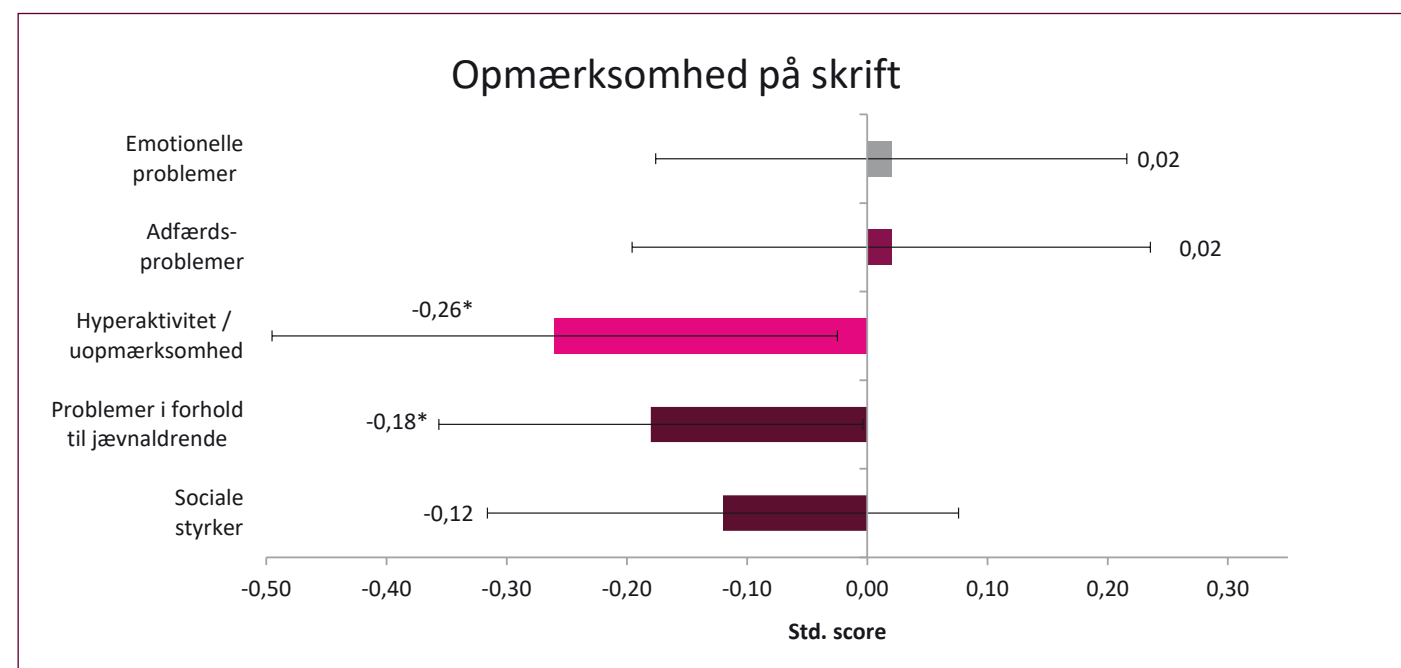




FOTO: Martin Gravgaard

FIGUR 8: Sammenhæng mellem Opmærksomhed på skrift og psykosociale styrker og vanskeligheder



FIGUR 9: Sammenhæng mellem Matematisk ordforråd og psykosociale vanskeligheder og problemer

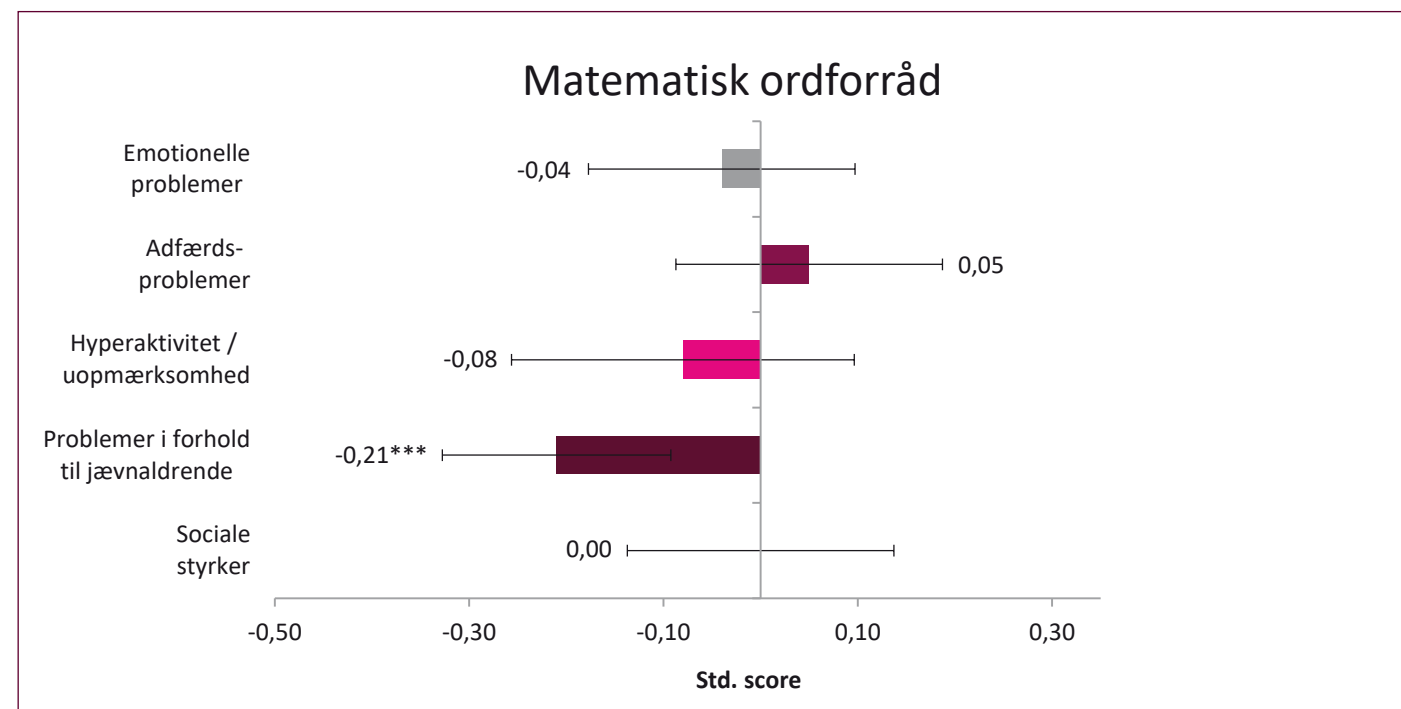




FOTO: Colourbox

Anbragte børns hjemmelæringsmiljø

Et barns hjemmelæringsmiljø handler om de udviklingsmuligheder, barnet får stillet til rådighed i hjemmet. Både gennem samvær, samtaler og aktiviteter med deres forældre og gennem fysiske rammer og læringsredskaber som for eksempel bøger, spil og legetøj.

Vi kender ikke læringsmiljøet i de anbragte børns biologiske hjem, men spørgeskemaundersøgelsen om børnenes hjemmelæringsmiljøer viser, at når børn anbringes i plejefamilier, møder de i forhold til bøger og læsning et hjemmelæringsmiljø, der står mål med hjemmelæringsmiljøet hos ikke-anbragte børn.

Der er eksempelvis mange børnebøger i hjemmene, og det er tydeligt, at højtlesning er en del af hverdagen. Således angiver 29 pct. af plejeforældre allerede før indsatsen, at de læser 3-6 gange om ugen med deres plejebarn, og 52 pct. af plejeforældrene angiver, at de læser med plejebarnet en gang om dagen eller mere. Selvom det absolut er i den pæne ende, er det dog mindre end forældre til ikke-anbragte, hvor 18 pct. angiver, at de læser 3-6 gange om ugen, og 76 pct., at de læser en gang om dagen eller mere allerede før indsatsen.

Til gengæld ser plejeforældre ud til at være mere bevidste om at understøtte barnets ordforråd, når de læser. Således angiver 66 pct. af plejeforældrene, at de næsten altid peger på billeder og siger, hvad det er eller beskriver dem. Blandt forældre til ikke-anbragte børn gælder det kun 41 pct. af forældrene.

Blandt både plejeforældre og forældre angiver cirka en tredjedel, at de ikke har læst børnerim med deres barn/plejebarn den seneste uge. Det er ellers en teksttype, som er god til at rette barnets opmærksomhed mod sprogets lyde, som har betydning for, hvor let de senere får ved at forbinde lyd og bogstav og dermed at lære at læse og skrive. Lidt under halvdelen angiver dog, at de har læst børnerim 1-2 gange i ugens løb og mellem 12 og 18 pct., at de har læst børnerim 3-6 gange i den seneste uge.



Plejefamiliernes erfaringer med at bruge READ-metoden

Via grundige interviews med børn, plejeforældre og fagprofessionelle har den kvalitative følgeforskning undersøgt, hvordan plejefamilier i projektet konkret tager READ-metoden i anvendelse og folder den ud, og hvilke erfaringer de har med at bruge den fra start til slut.

De samlede analyser kan læses i rapporten Dialogisk læsning i plejefamilier - En kvalitativ undersøgelse af børns, plejeforældres og fagprofessionelles erfaringer med højtlesning fra deltagelse i forskningsprojektet READ i plejefamilier (Klyvø, 2022). Men i det følgende trækkes centrale konklusioner frem.

Ny inspiration til læsemetoder

Allerede før projektet havde de fleste plejeforældre en læsepraksis, hvor de læste med deres plejebarn på daglig basis. Deres læsemetode var dog kendetegnet ved at være traditionel højtlesning med få dialoger undervejs. Med READ blev de introduceret til den dialogiske læsning, og mange forældre ser ud til at tage metoden til sig, så de undervejs i projektet begynder at anvende metoden, når de læser med deres plejebørn. Det er dog ikke sådan, at plejeforældrene udelukkende bruger dialogisk læsning. De får snarere skærpet deres bevidsthed om forskellige højtlesningsstrategier og veksler mellem dem, alt efter hvad de oplever giver mening i forhold til barnet i den konkrete situation.

Plejeforældrene fremhæver inspirationsguidens ideer til dialogisk læsning positivt. Især peger flere på, at det er helt nyt og spændende for dem at tale med barnet om bogens form, for eksempel forside, bagside, illustrationer, forfatter og bogstaver. Det er nyt og øjenåbnende for dem at påbegynde den fælles læsning ved at bruge tid på at tale om forsiden eller forfatteren. Flere plejeforældre erfarede i forløbet, at de måtte gå på kompromis med egne vaner om at læse en bog fra

start til slut for at give tid til dialogerne. Til gengæld oplever de så, at barnet i højere grad tager aktivt del i historien, da barnet oplever selv at blive en del af den. Barnets interesse, nysgerrighed og læselyst i læsesituationen ser ud til at blive øget, og læsesancen kan vare længere tid, når den dialogiske læsning benyttes som metode.

Ny inspiration til læsning

Flere plejeforældre fortæller, at bogpakken med de 10 børnebøger bidrog til, at de fik øje på nye interesseområder hos barnet, som de kan forfølge, når de låner bøger på biblioteket. Samtidig har flere plejeforældre fået øje på kvaliteter ved den nye børnelitteratur, hvor nogle oplever, at sprogbrug og billeder i højere grad henvender sig til børn i samtiden. Det betyder, at nyere børnelitteratur er blevet mere synlig i plejefamilierne, hvor mange hidtil har læst ældre klassikere.

Sprog, koncentration og nysgerrighed på verden

Flere plejeforældre oplevede, at deres plejebarns sprog herunder ordforråd, udtale og koncentration blev bedre i forløbet. De oplever, at deres øgede fokus på sprog og samtaler i hverdagen kan have bidraget hertil. Flere plejemødre fortæller, at deres plejebørn ved anbringelsestidspunktet var udsatte, omsorgssvigtede og understimulerede også sprogligt. Disse plejemødre har gennem projektet fået øje på højtlesningens muligheder. De beskriver, hvordan børnene er blevet gladere for højtlesning, og at de samlet set læser mere derhjemme. Plejemødrene oplever, at de kan bruge bøgerne til at understøtte børnenes sprogudvikling og øge deres nysgerrighed på verden.

“

Vi snakker om det, der falder naturligt undervejs. For eksempel snakker vi om forside, bagside, hvem, der har tegnet billederne, og hvem har skrevet bogen. Her lærer vi noget nyt, og det har jeg aldrig talt med ham om, før vi gik ind i det her. Man kan altid selv blive klogere.”

– Plejemor i READ-indsatsgruppen

(Kilde: Interview fra den kvalitative følgeforskning)

Styrker børnenes demokratiske og kulturelle dannelse

I bredere forstand ser den dialogiske læsning også ud til at have potentiale til at styrke børnenes demokratiske og kulturelle dannelse.

Den kvalitative analyse viser således, at når plejeforældre reelt lytter og giver plads til barnets input før, under og efter læsningen, opstår der små samtalerum, hvor barn og voksen tager på kortere eller længere "samtalerejser". Her kan de på baggrund af tekst eller illustrationer tale om for eksempel fantasier og forestillinger, egne og andres handlinger og erfaringer, fænomener ude i verden eller inde i barnet/fiktive andre. Når de besøger disse samtalerum, øver barnet sig i at sætte ord på tanker, følelser eller perspektiver på bogens handling eller fænomener i verden, og disse perspektiver

kan udfordre fortællingerne eller den voksnes perspektiver. Barn og voksen kan udveksle og diskutere forskellige tanker og perspektiver, og derved øver barnet sig i at være en del af et samtalerum, hvor flere erfaringer og perspektiver gives plads, mødes

og brydes. Det understøtter børnenes demokratiske dannelse og giver dem nogle færdigheder, som de kan bruge hele livet og i deres skolegang. Har børnene hjemmefra øvet sig i at danne egne meninger, give udtryk for dem og udveksle dem med andre, kan det nemlig falde dem lettere at tage del i fælles samtaler i klasserummet og at turde byde ind med deres egen mening.

“

Bøgerne er rigtig gode til at komme med nye input, hvor man får nye ord på hele tiden. På den måde udvides sproget jo markant.”

– Plejemor i READ-indsatsgruppen
(Kilde: Interview fra den kvalitative følgeforskning)

Derudover bidrager den fælles læsning af såvel børnelitteraturens klassikere som nyere børnelitteratur til børnenes kulturelle dannelse. Det giver dem en platform at stå på, når de møder et fag som dansk i skolen. Samtidig viser den kvalitative analyse, at den fælles læsning og samtalerne om bogens form er med til at understøtte børnenes begyndende læsefærdigheder og nysgerrighed på skriftsproglig aktivitet. Således fortæller flere plejemødre, at deres plejebarn er begyndt at genkende enkelte bogstaver eller ord i teksterne.

Understøtter børnenes følelsesmæssige udvikling

Forskning viser, at en del anbragte børn er udfordrede i forhold til følelsesmæssig udvikling, mentalise-

ring og empati (Alstrup, Hammen & Frederiksen, 2016; Hagelquist, 2012). Her har bøgerne via muligheder for samtaler om følelser og sociale samspilssituationer et stort potentiale for at understøtte børnenes følelsesmæssige udvikling. Den kvalitative analyse viser nemlig, at bøger og illustrationer kan invitere børn og voksne til samtaler om følelser og

sociale samspil. Det bidrager til at udvikle børnenes forståelse af følelser, samspil og empati – et område, som er vigtigt, for at man kan begå sig og skabe sociale relationer til andre mennesker. Børnene får mulighed for at spejle sig i samspilssituationer i bøgerne og kan drage paralleller til deres eget liv. De kan også møde situationer, som ligger uden for deres egen erfaring, og forestille sig, hvordan det må være.



FOTO: Martin Gravgaard

Bidragere til trygge tilknytningsrelationer

Både traditionel højtlesning og dialogisk læsning kan bidrage til at skabe en tryk tilknytningsrelation mellem barn og voksen, når det sættes i spil af voksne på en måde, som er rar for barnet.

Flere plejeforældre oplever således, at højtlesning bidrager til at bekræfte deres relation til barnet via omsorg og gennem oplevelser af fælles nærvær og samhørighed.

Enkelte plejeforældre kommer dog til at anvende principperne i den dialogiske læsning på en måde, der skaber en præstationslignende stemning, som ikke er en god stemning om den fælles læsning. Det giver anledning til at overveje, om man kan støtte plejeforældrene endnu mere i at anvende metoden og inspirationsmaterialerne, så man undgår misforståelser og fejlfortolkninger, når de anvendes i en social samspilssituation.

“

I starten da vi havde ham, ville han næsten kun høre bøger om biler. Men nu er hans verden blevet bredt ud, efter vi er kommet i gang med at læse og tale om en masse andet. Det er bare så utrolig godt og har åbnet hans verden fuldstændigt.”

– Plejemor i READ-indsatsgruppen
(Kilde: Interview fra den kvalitative følgeforskning)

Samtidig er det vigtigt at være opmærksom på, at børn er forskellige og reagerer forskelligt på forskellige højtlesningsmetoder. Nogle børn foretrækker den ene metode frem for den anden, men det er også en pointe, at de samme børn kan glædes ved og motiveres af forskellige typer af højtlesning, så de nogle gange foretrækker stille indlevelse og andre gange udadvendt og aktiv sproglig deltagelse. Det kan afhænge af tidspunktet på dagen, barnets energiniveau eller bogens indhold og karakter. I en højtlesnings-situation er det derfor fint, at plejeforældrene kan tilpasse den anvendte metode til det pågældende barns behov, temperament og ønsker.



FOTO: Martin Gravgaard

Effekten af READ på børnenes udvikling

Det overordnede resultat af effektevalueringen er, at de 20 ugers arbejde med READ ikke har nogen generel effekt på anbragte børns sprogudvikling. Det vil sige, at børnene samlet set ikke får et større sprogligt udbytte af at deltage i READ, end hvis deres plejeforældre læser med dem, som de plejer.

Der er således ingen signifikante effekter på delmålene ordforråd, rim eller opdeling af ord. Til gengæld er der en signifikant positiv effekt på opmærksomhed på skrift på 0,34 standardafvigelse. Det er vigtigt, fordi barnets tidlige opmærksomhed på skrift og skriftsproglige konventioner som forside, titel, ord og bogstaver har betydning for, hvor let barnet får ved at lære at læse og skrive senere hen i skolen.

Hos ikke-anbragte børn bliver hverken sprogudviklingen eller de før-skriftlige kompetencer sig-

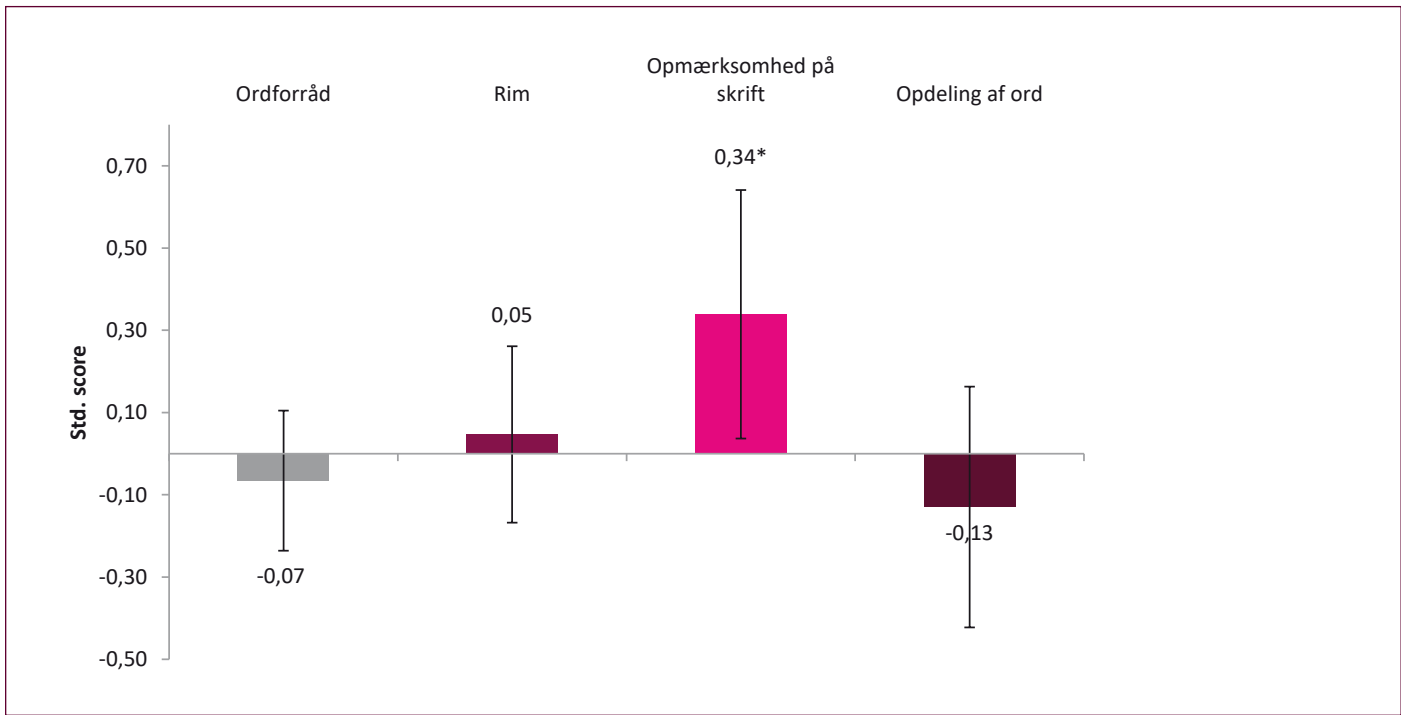
SIGNIFIKANS

At et resultat er signifikant betyder i dette tilfælde, at man med høj statistisk sikkerhed kan sige, at resultatet ikke blot var udtryk for en tilfældighed i data, men at indsatsgruppen faktisk klarede sig bedre end sammenligningsgruppen.

nifikant styrket af, at børnene deltager i READ. Der er endda en signifikant negativ effekt på børnenes opmærksomhed på sprogets lyde målt med deltesten opdeling af ord på 0,33 standardafvigelse.

For ingen af de to målgrupper er der signifikante effekter på de sekundære mål for matematik, eksekutive funktioner eller psykosociale vanskeligheder og styrker.

FIGUR 10: Effekterne af READ på anbragte børns sprog og før-skriftlige kompetencer.



Faktorer som påvirker børnenes udbytte af READ



Selvom der er få signifikante effekter af READ for målgrupperne som helhed, er der en række faktorer, som ser ud til at påvirke børnenes udbytte af READ i positiv eller negativ retning.

For anbragte børn er der fundet signifikant positive effekter af at deltage i READ for følgende børnegrupper:

- » Ældre børn får styrket deres matematiske ordforråd.
- » Børn med højere scorer i før-målingerne får styrket deres matematiske ordforråd, deres evne til at rime og deres opmærksomhed på sprogets lyde målt med deltesten opdeling af ord.
- » Børn, hvis plejemor har en højere uddannelse, får styrket deres opmærksomhed på sprogets lyde målt med deltesten opdeling af ord.

Anbragte børn med mange emotionelle problemer som f.eks. tristhed, ængstelighed eller hyppig mavepine får til gengæld mindre udbytte af at deltage i READ. Denne børnegruppe opnår således signifikant lavere effekt på opmærksomhed på skrift end anbragte børn med færre emotionelle problemer.

For ikke-anbragte børn er der fundet signifikant positive effekter af at deltage i READ for følgende børnegrupper:

- » Børn med mange sociale styrker får styrket deres opmærksomhed på skrift.
- » Børn fra familier med lave indkomster får styrket deres ordforråd.

Der knytter sig ekstra usikkerheder til disse analyser af, hvad der påvirker børnenes udbytte af READ. De kan derfor betragtes som opmærksomhedspunkter i fremtidig brug af READ for anbragte børn.

Fremtidsperspektiver: Hvad kan vi lære af READ i plejefamilier?

Umiddelbart er det nedslående, at READ kun har begrænset effekt på de tidlige kompetencer hos anbragte børn. En del af forklaringen er formentlig, at der på grund af rekrutteringsproblemer er relativt få børn med i undersøgelsen. Det betyder, at der skal meget store ændringer til, for at vi statistisk set kan påvise en effekt. Derfor kan der være effekter af indsatsen, som vi ikke indfanger. Men der er også en række andre forhold, som kan være med til at forklare, hvorfor indsatsen kun havde begrænset målbar effekt, og hvilke veje man kan gå for at styrke de tidlige kompetencer blandt anbragte børn.

Højtlesning er allerede udbredt

Højtlesning er en hyggelig aktivitet for forældre og børn og anbefales bredt som en måde, hvorpå forældre kan styrke og udvide deres børns sprog.

Som beskrivelsen af hjemmelæringsmiljøet viste, var højtlesning allerede før indsatsen udbredt i hjemmene hos børnene i projektet. Således angav ca. 50 pct. af plejeforældrene og ca. 76 pct. af forældrene i både indsats- og sammenligningsgrupper, at de læste med deres barn/plejebarn en gang om dagen eller mere. Det er en vigtig og glædelig udvikling, men det gør det sværere at opnå en målbar effekt af en indsats, der består i dialogisk læsning i minimum 15-20 minutter tre gange om ugen.

Deltagelse i READ-projektet førte heller ikke til, at forældre/plejeforældre i gennemsnit læste mere med deres børn. Tværtimod viser læsedata, at mens plejeforældrene i projektet læste nogenlunde lige meget for deres plejebørn før og efter indsatsen, læste forældre i indsatsgruppen 6,25 pct. mindre for deres børn efter indsatsperioden. Det kan bidrage til at forklare de manglende positive effekter for ikke-anbragte børn og kan muligvis skyldes, at vejledningen til indsatsen angiver, at forældrene skal læse dialogisk læsning med deres barn minimum tre gange om ugen. Det kan

fejlagtigt have givet forældrene den opfattelse, at de kan opnå de samme positive effekter med mindre læsning.

Forældre til børn i sammenligningsgruppen angav dog også, at de efter indsatsperioden læste 3,6 pct. mindre med deres børn.

Begrænset viden om læsemetode

Samtidig har vi ikke nok viden om, hvordan forældre/plejeforældre læste med deres børn før projektet, og hvor ofte og i hvilket omfang forældre/plejeforældre i indsatsgrupperne følger principperne for den dialogiske læsning.

Spørgeskemaerne om hjemmelæringsmiljø viser dog, at det allerede før indsatsen var en udbredt praksis blandt forældre/plejeforældre at pege på billeder og sige, hvad det er, eller hvad der er på dem. Efter indsatsen var anvendelsen af disse strategier steget med 8 pct. blandt forældre/plejeforældre i indsatsgrupperne. Det indikerer, at der er sket en udvikling i læsemetoden, selvom den øgede brug af disse strategier ikke alene har været nok til at opnå en målbar effekt.

De kvalitative interviews peger også på, at mange plejeforældre i løbet af projektet begynder at anvende den dialogiske læsning, hvor de før overvejende benyttede sig af traditionel højtlesning. Plejeforældrene anvender dog ikke denne metode, hver gang de læser med deres plejebørn, og vi mangler observationsdata, der kan vise, hvordan og hvor meget de bruger den dialogiske læsning.

Forandring af praksis kan rykke

Til gengæld tyder den positive effekt på de før-skriftlige kompetencer for anbragte børn på, at plejeforældrene på dette område rent faktisk ændrede praksis, og at det havde effekt. Det stemmer overens med de

kvalitative data, hvor plejeforældrene netop understreger, at det er helt nyt og en øjenåbner for dem, at de kan bruge den fælles læsning til at tale med barnet om skriftsproglige konventioner og begreber som f.eks. forside, bagside, bogstaver og ord.

Det viser, at forandring af praksis kan styrke børnenes kompetencer, og at selv en indsats på 20 uger kan gøre en forskel hvis man arbejder fokuseret med at ændre praksis.

På den baggrund kan man også overveje, om man burde supplere vejledningsmaterialet og kurserne for plejeforældre med konkret coaching i hjemmet i, hvordan man læser dialogisk med barnet, f.eks. ved at følge barnets interesser, stille åbnende spørgsmål og koble ny viden med barnets egen viden og verden. Det er nemlig essentielle elementer i den dialogiske læsning, som kan være sværere at praktisere end at huske også at tale om bogens form.

Behov for at målrette indsatsen

Resultaterne tyder også på, at der kan være behov for at målrette læseindsatser til forskellige børnegrupper frem for at tro, at 20 ugers arbejde med en indsats som READ kan give alle børn et ekstra sproligt løft.

Eksempelvis ser det ud til, at indsatsen kan gøre en forskel i familier, hvor forældrene har lave indkomster. Måske fordi READ giver forældrene viden og ideer til, hvordan de kan læse med deres børn på en anden måde, end de plejer, så børnene får mere ud af den fælles læsning.

Blandt de anbragte børn så indsatsen også ud til at styrke de ældste børn og børn med gode resultater i før-målingerne. Det tyder på, at der skal være et fundament at bygge på, for at børnene kan få udbytte af den dialogiske læsning. Derfor kan der være brug for hyppigere læsning og mere specifik vejledning i un-

derstøttende sprogstrategier til plejeforældre til børn, som i udgangspunktet har meget svage kompetencer.

Mere fokus på følelsesmæssig understøttelse

Som analysen viser, har anbragte børn med emotionelle problemer mindre udbytte af READ. Ligeledes har anbragte børn markant flere psykosociale vanskeligheder end ikke-anbragte børn, og børn med mange problemer med jævnaldrende og hyperaktivitet/uopmærksomhed har ofte svagere kompetencer inden for både sprog, matematik og før-skrift.

Imidlertid viste den kvalitative analyse, at den dialogiske læsning har et særligt potentiale til at støtte børnenes følelsesmæssige udvikling ved at bidrage til deres forståelse af følelser, samspil og empati. Ligeledes kan fælles læsning være et vigtigt redskab til at skabe en tryk og god tilknytningsrelation til barnet, hvis barnet oplever, at situationen er rar.

Der er også i de kvalitative data indikationer på, at den dialogiske læsning kan styrke børn, som har problemer med hyperaktivitet og uopmærksomhed, fordi den aktive involvering gør, at de kan koncentrere sig i længere tid.

Derfor er der grund til at afprøve, om man ved at sætte mere fokus på og vejlede mere eksplicit i disse faktorer kan hjælpe plejebørn bedre. For hvis plejeforældre får større viden om, hvordan de kan understøtte børnene følelsesmæssigt, når de læser sammen, kan det potentielt både styrke børnenes trivsel og deres tidlige kompetencer.

Referencer

» Alstrup, C. K., Hammen, I., & Frederiksen, A. L. (2016). *Børn og unge med kronisk sygdom eller handicap i familiepleje: perspektiver fra Københavns Kommune*. Projektrapport, Videnscenter for Anbragte Børn og Unge.

» Andersen, S.C. & Nielsen, H.S., 2016. Reading intervention with a growth mindset approach improves children’s skills. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113, 12111-12113.

» Arnfred, J., Svendsen, K., Rask, C., Jeppesen, P., Fensbo, L., Houmann, T., Obel, C., Niclasen, J., & Bilenberg, N. (2019). Danish norms for the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Dan Med J*, 66(6), A5546

» Bleses, D., Jensen, P., Nielsen, H., Sehested, K., & Sjö, N. (2016). *Børns tidlige udvikling og læring* [Early childhood development in Danish daycares]. For Ministry of Children, Education and Gender equality (115 pages).

» Bleses, D., Makransky, G., Dale, P. S., Højen, A., & Aktürk Ari, B. (2016). Early productive vocabulary predicts academic achievement 10 years later. *Applied Psycholinguistics*, 37, 1461-1476.

» Dowdall N, Melendez-Torres GJ, Murray L, Gardner F, Hartford L, Cooper PJ. (2020) Shared Picture Book Reading Interventions for Child Language Development: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Child Development*, 91(2): e383-e399.

» Gustafsson, L.R., Rusmann, K., Juhler-Larsen & Rosholm, M. (2015). *Registeranalyse og vidensopsamling: Satspuljeprojektet, styrket faglighed blandt udsatte børn i Folkeskolen*, Rapport for Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.

» Hagelquist, J. Ø. (2012). *Mentalisering I mødet med udsatte børn*. Hans Reitzels Forlag.

» Højen, A., Hoff, E., Bleses, D., & Dale, P. S. (2021). The relation of home literacy environments to language and preliteracy skills in single-and dual-language children in Danish childcare. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 312-325.

» Howard, S. J., & Melhuish, E. (2017). An early years toolbox for assessing early executive function, language, self-regulation, and social development: Validity, reliability, and preliminary norms. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 35(3), 255-275.

» Højen, A., Bleses, D., Jensen, P., & Dale, P. S. (2019). Patterns of educational achievement among groups of immigrant children in Denmark emerge already in preschool second-language and preliteracy skills. *Applied Psycholinguistics*, 40, 853-875.

» Klyvø, L. (2022). *Dialogisk læsning i plejefamilier - En kvalitativ undersøgelse af børns, plejeforældres og fagprofessionelles erfaringer med højt-læsning fra deltagelse i forskningsprojektet READ i plejefamilier*. Projektrapport, Videnscenter for Anbragte Børn og Unge.

» Noble, C., Sala, G., Peter, M., Lingwood, J., Rowland, C., Gobet, F., & Pine, J. (2019). The Impact of Shared Book Reading on Children’s Language Skills: A Meta-Analysis. *Educational Research Review*, 100290.

» Purpura, D. J., & Reid, E. E. (2016). Mathematics and language: Individual and group differences in mathematical language skills in young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 259-268.

» Purpura, D. J., Reid, E. E., Eiland, M. D., & Baroody, A. J. (2015). Using a brief preschool early numeracy skills screener to identify young children with mathematics difficulties. *School Psychology Review*, 44(1), 41-59.

De statistiske analyser fra projektet READ i plejefamilier kan findes på:
childresearch.au.dk



TRYGFONDENS BØRNEFORSKNINGSCENTER

Aarhus Universitet
School of Business and Social Sciences
Institut for Økonomi
Fuglesangs Allé 4
8210 Aarhus V

E-mail: oekonomi@au.dk
Tlf.: 8716 5372