

En forskningskortlægning

---

# VIDA

---

Programmer for 0-6årige  
med forældreinvolvering  
i dagtilbud



# PROGRAMMER FOR 0-6ÅRIGE MED FORÆLDREINVOLVERING I DAGTILBUD

EN FORSKNINGSKORTLÆGNING

MICHAEL SØGAARD LARSEN

ANNE BANG-OLSEN

PETER BERLINER

HANNA BJØRNØY SOMMERSEL

ANNE GROSEN PEDERSEN

ANDERS HOLM

BENTE JENSEN

RUNE MÜLLER KRISTENSEN

NIELS PLOUG

NERIMAN TIFTIKCI

København 2011

**Programmer for 0-6årige med forældreinvolvering i dagtilbud – En forskningskortlægning**

VIDA-Forskningsserien, 2011:02

ISSN 1904-8521 (Web-udgave)

ISSN 1904-8947 (Print-udgave)

Er også udgivet i Clearinghouse – Forskningsserien.

Programmer for 0-6årige med forældreinvolvering i dagtilbud: En forskningskortlægning.

© 2011 by VIDA-projektet and Danish Clearinghouse for Educational Research

Lektor Bente Jensen, DPU, Aarhus Universitet  
Professor Anders Holm, DPU, Aarhus Universitet  
Professor Peter Berliner, DPU, Aarhus Universitet  
Direktør Niels Ploug, Danmarks Statistik

Michael Søgaard Larsen, Hanna Bjørnøy Sommersel, Rune Müller Kristensen, Neriman Tiftikci,  
Anne Bang-Olsen, Anne Grosen Pedersen, Mette Thornval.

Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning  
DPU, Aarhus Universitet  
Tuborgvej 164  
2400 København NV  
Telefon: 8888 9980  
msl@dpu.dk  
www.dpu.dk/clearinghouse

Grafisk design: Schwander Kommunikation

# FORORD

Denne rapport er den anden rapport i VIDA-forskningsserien. Rapporten knytter sig således til projektet Vidensbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud (VIDA-projektet). Projektet belyser overordnet spørgsmålet: Hvordan tager vi i dagtilbuddene bedst hånd om socialt udsatte børn?

Det omfattende projekt er bestilt og finansieret af Socialministeriet og udviklet af forskere ved DPU, Aarhus Universitet. Projektet skal udvikle og afprøve samt dokumentere, hvilke pædagogiske indsatser i dagtilbud, der kan sikre udsatte børn en bedre tilværelse. I én gruppe af dagtilbud vil der være fokus på børns trivsel og læring (VIDA-Basis Program). I en anden gruppe vil der være fokus på børns trivsel og læring (som i gruppe et) og desuden indgå forældreinddragelse (VIDA-Basis + forældre Program). En tredje gruppe dagtilbud vil have almindelig praksis (kontrolgruppe). I det tidligere gennemførte HPA-projekt (Jensen et al 2009a) har vi påvist, at denne form for interventionsprogram i dagtilbud har positive effekter, når 'hele pakken' så at sige omsættes som et samlet system med lokal tilpasning. Det er med afsæt i international forskning og de gode erfaringer fra HPA-projektet, at VIDA-projektet er blevet til og skal bidrage til, at indsatsen videreudvikles, bl.a. med supplement af et VIDA-forældreinddragelsesprogram (VIDA+) baseret på den nyeste viden fra international forskning om effektive forældreprogrammer, som er præsenteret i denne forskningskortlægning.

Kortlægningen af den forskning, der undersøger de interventioner for 0-6årige i dagtilbud, der inddrager forældre, anvendes som videnskilde og inspiration for det forældreprogram, VIDA-projektet udvikler og afprøver. De interventioner, som er undersøgt gennem pålidelig forskning, og som kan pege på positive resultater, er der redegjort nærmere for. Forskningskortlægningen er udført af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning i samarbejde med en særlig nedsat review-gruppe. Der er tale om et indledende delprojekt udført under det samlede VIDA-projekt.

Når VIDA-projektets forældreinddragelsesdel indledes med en systematisk forskningskortlægning, sker dette med henblik på fra starten at sikre den bedst mulige forankring i anden pålidelig forskning.

Arbejdet med forskningskortlægningen er foregået i perioden fra 1. september 2010 til 15. februar 2011. Vi skylder Danmarks Pædagogiske Bibliotek en stor tak for effektiv hjælp med at skaffe de mange dokumenter, som forskningskortlægningen bygger på.

Rapporten er kommenteret af VIDA-projektets styregruppe ved Christina Barfoed Høj, Socialministeriet, samt medlemmer fra projektets tilknyttede Ekspertgruppe. Således takkes Mogens Christoffersen, Sven Bremberg, Sven Erik Nordenbo og Mads Meier Jæger, der som har bidraget med nyttige kritiske og konstruktive kommentarer til rapporten.

**Bente Jensen**

*DPU, Aarhus Universitet*

*April 2011*

# SAMMENFATNING

## HVAD ØNSKER VI AT FÅ AT VIDE?

Vi ønsker at finde frem til de interventioner, der gennem pålidelig forskning er påvist at skabe positive effekter for 0-6årige med forældreinvolvering i dagtilbud.

## HVEM ØNSKER AT VIDE DET OG HVORFOR?

Projektet er udført af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning i et samarbejde med en reviewgruppe, bestående af førende forskere på feltet.

Projektet er gennemført som en del af VIDA-projektet (Videnbaseret Indsats overfor udsatte børn i Dagtilbud), som er bestilt og betalt af det danske socialministerium. Sigtet er at styrke VIDA-projektets forankring, især i de indledende faser af projektet, i international forskning. Derudover er det sigtet i mere generel forstand at styrke evidensgrundlaget i dagtilbudsbaserede indsatser overfor 0-6årige børn med forældreinvolvering.

## HVAD FANDT VI FREM TIL?

Der blev fundet 27 forskellige undersøgelser publiceret i 78 referencer, som undersøgte interventioner for 0-6årige med forældreinvolvering. Af disse havde de 23 en sådan kvalitet i deres indhold og afrapportering, at der kan fæstes lid til resultaterne. De 23 studier undersøgte 17 forskellige interventioner. Af disse interventioner var der 13, hvor pålidelige studier kunne påvise positive effekter på kort eller langt sigt på de deltagende børn. Disse 13 interventioners indhold, metode, aktiviteter og resultater redegøres der nærmere for. I forlængelse heraf gives en redegørelse for forældreinvolveringens pædagogik på feltet. De 13 interventioner med positive effekter fordeler sig på fem, der er funderet i empiriske observationer og 8, der har en mere specifik teoretisk fundering. Teoretisk for-

deler interventionerne sig på kognitivt orienterede, social-kognitivt orienterede og systemisk-socialt kontekstuelle programmer. Fire studier undersøger effekten af forældreinvolvering særskilt i forhold til tre af interventionerne. Det er på baggrund heraf ikke muligt at konkludere noget entydigt om forældreinvolveringens særskilte effekt, idet dette område er underbelyst forskningsmæssigt.

## HVORDAN KOM VI FREM TIL DISSE RESULTATER?

Projektet har haft syv hovedfaser: Først søgte vi i alle relevante kilder efter undersøgelser af interventioner på feltet. Derpå sorterede vi de fundne undersøgelser for at sikre, at kun relevante undersøgelser blev medtaget. Så kvalitetsvurderede vi og trak relevante data ud af undersøgelseerne bl.a. ved hjælp af et it-software udviklet specielt til dette formål ved University of London. Derpå blev de relevante undersøgelser sorteret og sammenlignet og på den måde kortlagt og vurderet. I forlængelse heraf kunne fremstilles et katalog over feltets interventioner, undersøgt med pålidelig forskning med dokumenterede positive effekter. I sidste fase blev der gennemført tematiske analyser af udvalgte momenter i katalogets interventioner – interventionernes teoretiske grundlag og pædagogik, forældrenes involvering, interventionernes bidrag til effekter samt hvilke effekter, der præcist kan tilskrives forældreinvolveringen.

## HVOR KAN MAN FINDE MERE INFORMATION?

Undersøgelsen indgår i *Evidensbasen*, som Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning har etableret, se <http://www.dpu.dk/clearinghouse>. Her kan man også finde et link til det forskningsgrundlag, *Konceptnotatet*, som styrer forskningsprocessen i Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.



# INDHOLD

<b>FORORD</b>	3
<b>SAMMENFATNING</b>	5
<b>1 BAGGRUND</b>	9
1.1 KONKRET FORANKRING	9
1.2 FORMÅL	10
1.3 TIDLIG INDSATS, BØRN, INTERVENTIONER OG FORSKNING	10
1.4 REVIEWGRUPPE	13
1.5 RAPPORTENS OPBYGNING	13
<b>2 FORSKNINGSKORTLÆGNINGENS METODISKE GRUNDLAG</b>	15
2.1 DESIGN OG METODE	15
2.2 BEGREBSMÆSSIGE AFGRÆNSNINGER	16
2.3 SØGNING	18
2.4 SCREENING: KRITERIER FOR INKLUSION OG EKSKLUSION	20
2.5 GENBESKRIVELSE AF STUDIER	21
2.6 KATALOG OVER INTERVENTIONER OG TEMATISK ANALYSE	23
2.7 SAMLET OVERSICHT OVER REVIEWPROCESSEN	23
<b>3 KARAKTERISTIK AF FORSKNINGEN</b>	25
3.1 ALMEN KARAKTERISTIK	25
3.2 SIGTE, DESIGN OG METODE	26
3.3 INDHOLD	28
3.4 VURDERING AF FORSKNINGSKVALITET	31
<b>4 KATALOG OVER INTERVENTIONER MED POSITIVE VIRKNINGER</b>	35
4.1 THE ABECEDARIAN PROJECT OG PROJECT CARE	37
4.2 THE CHICAGO CHILD-PARENT CENTERS	42
4.3 GETTING READY	45
4.4 THE INCREDIBLE YEARS	48
4.5 THE PEACEFUL KIDS EARLY CHILDHOOD SOCIAL-EMOTIONAL (ECSEL) CONFLICT RESOLUTION PROGRAM	52

4.6	PERRY PRESCHOOL	55
4.7	PRE-K MATHEMATICS	60
4.8	STRONG FAMILIES	63
4.9	BRIGHT BEGINNINGS	64
4.10	LEARNING CONNECTIONS	69
4.11	DIALOGIC READING	72
4.12	DLM EARLY CHILDHOOD EXPRESS SUPPLEMENTED WITH OPEN COURT READING PRE-K	76
4.13	PROJECT EASE – EARLY ACCESS TO SUCCESS IN EDUCATION	78
<b>5</b>	<b>FORÆLDREINVOLVERINGENS PÆDAGOGIK</b>	<b>83</b>
5.1	FRA VIRKNINGER TIL INTERVENTIONER	83
5.2	INTERVENTIONERNES GRUNDLAG OG PÆDAGOGIK	89
5.3	FORÆLDRENE INVOLVERING – AKTØRER ELLER?	96
5.4	EVIDENS OG EKSTERN VALIDITET FOR PROGRAMMER MED FORÆLDREINVOLVERING	103
5.5	AFSLUTNING OG PERSPEKTIVERING	109
<b>6</b>	<b>APPENDIKS 1: ANVENDTE SØGEPROFILER</b>	<b>117</b>
<b>7</b>	<b>APPENDIKS 2: ET EKSEMPEL PÅ EN GENBESKRIVELSE</b>	<b>121</b>
7.1	SR9 – REVIEW SPECIFIC DATA EXTRACTION	121
7.2	EPPI-CENTRE DATA EXTRACTION AND CODING TOOL FOR EDUCATION STUDIES V2.0 – SR9	123
<b>8</b>	<b>APPENDIKS 3: 78 REFERENCER TIL DE 27 INKLUDEREDE STUDIER</b>	<b>145</b>
<b>9</b>	<b>APPENDIKS 4: ØVRIGE REFERENCER</b>	<b>153</b>
<b>10</b>	<b>APPENDIKS 5: OVERSIGT OVER BESKREVNE INTERVENTIONER I ALFABETISK RÆKKEFØLGE</b>	<b>161</b>
<b>11</b>	<b>APPENDIKS 6: INTERVENTIONER MED EFFEKT OG TILKNYTTET STUDIER</b>	<b>167</b>

# 1 BAGGRUND

## 1.1 KONKRET FORANKRING

Denne rapport behandler forskning om interventioner for 0-6årige i dagtilbud med forældreinvolvering. Vi redegør for denne forskning i form af både en forskningskortlægning og en vurdering. Vi kommer også med en grundigere analyse af de relevante interventioner, som er gjort til genstand for pålidelig forskning.

VIDA-programmet (Videnbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud), som denne forskningskortlægning er en del af, sigter i forskningsmæssig henseende mod at udvikle VIDA-modelprogrammet og VIDA+forældrefokusprogrammet, baseret på tidligere erfaringer med HPA-programmet. HPA-modelprogrammet er nøjere beskrevet i Jensen, Holm, Allerup & Kragh (2009). Kernen i programmet er at stille forslag om og bidrage med støtte til implementering af ændringer i hverdagen og de anvendte pædagogiske metoder i dagtilbud med henblik på at reducere eller fjerne den sociale arvs negative effekter på børn. Fokus er på pædagogernes handlekompetencer forstået med udgangspunkt i: viden, færdigheder, evne til at tage kontrol, identitet og handleberedskab. Hvor HPA-programmet ikke indeholdt forældreinddragelse, så indgår denne kombination i VIDA.

VIDA-programmet indeholder ved siden af dette formidling og præsentation med henblik på at gøre den indhentede viden relevant for praksisfeltet.

Denne forskningskortlægning er skrevet ind som ét af de indledende momenter i det samlede VIDA-projekt.

Udover at fungere som én af grundpillerne for primærforskningen og implementeringen i den del af VIDA-projektet der handler om forældreinvolvering, kan forskningskortlægningen stå alene som den første samlede redegørelse for forskningen om interventioner for 0-6årige i dagtilbud med forældreinvolvering.

## 1.2 FORMÅL

Målet har været at skabe en forskningskortlægning og forskervurdering af al relevant kvalificeret forskning om effekt af interventioner for 0-6årige i dagtilbud med forældreinvolvering for at realisere to primære formål:

1. At bidrage til en solid forskningsmæssig forankring af VIDA-projektets primærforskning og implementering.
2. At styrke evidensinformering af praksis og policy vedrørende tidlig indsats overfor udsatte børn i Danmark og i andre lande.

## 1.3 TIDLIG INDSATS, BØRN, INTERVENTIONER OG FORSKNING

Her skitseres det felt, der handler om de tidlige interventioner, og de deri indeholdte grundforestillinger om *tidlig indsats, børn, interventioner og forskning*. Sigtet er at formidle områdets kerne i forhold til forældrenes inddragelse og VIDA-projektets placering heri.

Det er i og for sig en flere hundrede år gammel pædagogisk forestilling, at den påvirkning, der finder sted *tidligt* i livet, alt andet lige virker bedst i børneopdragelsen. Den kan f.eks. findes som forestillinger om sensitive perioder for påvirkning hos atten- og nittenhundredtallets teoretiske fædre til børnehaven som Fröbel og Montessori. Tættere på vor egen tid er denne generelle indstilling blevet underbygget af hjerneforskning om småbørn (Shore, 1997). Fra læringsforskningen er der derudover blevet peget på læringens kumulative karakter, sådan at forstå, at det, der læres (eller ikke læres) tidligt påvirker omfang, form og indhold af læreprocesser senere i livet. Dette er f.eks. undersøgt på feltet læsefærdigheder af Whitehurst & Lonigan (1998).

En sådan tidlig indsats anses sædvanligvis for at kunne være virksom for alle *børn*. Børns opvækstvilkår varierer imidlertid betydeligt. Forestillingen om, at indsatser skal være tidlige, ses derfor ofte sammen med indsatser, som er rettet mod *børn*, der ikke har de bedste opvækstvilkår. I amerikansk forskning defineres denne gruppe af *børn* ofte som *børn* præget af fattigdom og deraf afledte forringede livschancer (Barnett, 2006; Puma et al., 2010). Dansk forskning har her bidraget betydeligt med udredning af begrebet 'social arv' (Ploug, 2005). *Børn* med en ugunstig social arv benævnes nu på dansk med udtrykket 'udsatte *børn*'.

Ploug (2005) karakteriserer disse som en meget heterogen gruppe. De sociale begivenheder, udsathedens er bundet i, er: Fattigdom, arbejdsløshed blandt forældre, korterevarende eller ingen uddannelse, forældre på kontanthjælp og/eller skilsmisser. Identifikationen af udsatte børn er derfor kompleks. Udsathedens virkninger kan hos den enkelte eller i børnegruppen iagttages som kognitive, sproglige eller sociale funktionsproblemer, f.eks. som dette at være sat uden for børnefællesskabet (Ploug, 2007).

Senere i skolen ses udsathedens virkninger tydeligere i form af, at socialt udsatte børns præstationer er signifikant lavere end andre mere privilegerede børns faglige præstationer. Dette fremgår f.eks. af den seneste PISA-måling fra Danmark, hvor 14,5 % af variationen af alle elevers læseresultater kan forklares af forældrenes socioøkonomiske baggrund (Egelund, 2010, p.131).

Forestillingerne om tidlig indsats rettet mod børn i almindelighed eller udsatte børn er blevet forbundet med et overordentlig omfangsrigt og varieret sæt af pædagogiske indsatser, *interventioner*. Der findes ganske mange danske, udenlandske og internationale oversigter over sådanne tidlige interventioner (f.eks. Jespersen, 2006; Jensen, 2007; Karoly, Kilburn & Cannon, 2005; Bennett, 2010).

Interventionerne varierer i udgangspunktet på, om de er rettet mod hjemmet (barn, forældre og familie), mod dagtilbuddet (vuggestuen, børnehaven, førskolen) eller mod begge på én gang. Interventionerne er typisk overordentlig komplekse. De dimensioner der kan indgå i den enkelte intervention er ganske omfattende. I én af oversigterne er anført følgende nøgledimensioner i sådanne programmer (Karoly et al., 2005, p. 23-27):

1. Resultater der sigtes mod (f.eks. succes i skolen for børn, ændret børneopdragelse)
2. Personer der sigtes mod (f.eks. børn, udsatte børn, familier)
3. Deltagende børns alder
4. Placering (hjemmet, dagtilbud, begge steder)
5. Indhold (pædagogisk, sundhedsmæssigt, social bistand, job relateret, terapeutisk)
6. Intensitet (hvor tit og hvor længe aktiviteterne forløber i programmet)
7. Opmærksomhed på individet, små grupper eller store grupper
8. Programmets omfang (fra forankring i en enkelt lokalitet til national forankring)

Variationen og mængden af interventioner hænger sammen med, at både praktikere og policy-makers har efterspurgt viden om, hvad der virker på feltet. Den internationale forskning på feltet er i forlængelse heraf præget af en højere optagethed af at dokumentere virkninger end det, der sædvanligvis findes i den pædagogiske forskning. På området findes der både flere eksperimentelle undersøgelser, randomiserede eller ikke-randomiserede end sædvanligt. Indtil for nylig var dette ikke tilfældet for feltets danske forskning, men med HPA-undersøgelsen har vi nu også i Danmark fået den første randomiserede kontrollerede undersøgelse (Jensen et al., 2009).

Det vil være forkert at sige, at området er udtømmende undersøgt forskningsmæssigt, men der findes dog en række interventioner, hvis virkninger er ganske vel undersøgte. Det forholder sig dog ikke sådan, at effektforskningen i de nævnte interventioner giver udtømmende svar. For effektundersøgelse af komplekse programmer kan alene vise, om de virker samt hvilke virkninger, de giver. De psykologiske, socialpsykologiske eller sociologiske mekanismer, der er i spil ved virkninger eller ikke-virkninger kan ikke fuldt ud fanges.

Området er ligeledes præget af systematiske reviews, gennemført og udgivet af de store internationale evidensinstitutioner: Campbell Collaboration, What Works Clearinghouse, Best Evidence Encyclopedia samt EPPI (Piquero, Farrington; Welsh, Tremblay & Jennings, 2008, What Works Clearinghouse, 2002, Chambers, Cheung, Slavin, Smith & Laurenzano, 2010, Penn, Mugford, Potter & Sayeed, 2006). Der findes dog ingen systematiske reviews, der specifikt ser på interventioner, som involverer forældre *samtidigt* med dagtilbuddet. Forskningskortlægningen her er i denne henseende den første.

VIDA-projektet sigter mod i Danmark systematisk at udvikle, afprøve og formidle en tidlig intervention både i en version med forældreinvolvering og i en version uden. Det forskningsmæssige design i VIDA er den randomiserede undersøgelse. VIDA er således forankret i den internationale forskning både via denne forskningskortlægning, der analyserer den internationale forskning, samt via valg af forskningsdesign, der lever op til feltets.

## 1.4 REVIEWGRUPPE

Clearinghouse har nedsat en *reviewgruppe* til forskningskortlægningen med følgende medlemmer:

Professor **Peter Berliner**, DPU, Aarhus Universitet

Professor **Anders Holm**, DPU, Aarhus Universitet

Lektor **Bente Jensen**, DPU, Aarhus Universitet

Direktør **Niels Ploug**, Danmarks Statistik

Reviewgruppens medlemmer er alle aktive forskere på kortlægningens emneområde. Det er derfor væsentligt at notere sig, at der ikke har været interessekonflikter for nogen af disse i forbindelse med kortlægningsarbejdet.

## 1.5 RAPPORTENS OPBYGNING

I Kapitel 2 behandles det metodiske grundlag for forskningskortlægningen. Der redegøres indledningsvist nøjere for de begrebsbestemmelser og afgrænsninger, der har ligget til grund for arbejdet. Dernæst beskriver vi, hvordan vi har fundet frem til alle undersøgelser på feltet i databaser og ressourcer. Derpå gennemgår vi, hvordan fund fra søgninger er screenet for relevans. Endelig forklarer vi den fremgangsmåde, der er anvendt til at kvalitetsvurdere og uddrage data og resultater fra undersøgelserne. Heri indgår tildeling af lav, middel eller høj evidensvægt. Denne sortering benytter vi til at finde frem til den forskning, som vi kan fæste lid til.

I Kapitel 3 findes en almen karakteristisk af alle relevante undersøgelser på feltet. Her giver vi en karakteristisk af hele materialet. Desuden inddrager vi overvejelser om forskningskvalitet.

I Kapitel 4 ændres fokus fra undersøgelser til interventioner. Her giver vi en gennemgang af alle relevante interventioner med positiv virkning, som er undersøgt med pålidelige undersøgelser. Kapitlet er et katalog over indsatser med virkning på området.

Kapitel 5 er skrevet på baggrund af analysen i kapitel 3 og 4. Her gives en tematisk tværgående fremstilling af forældreinvolveringens pædagogik. Der ses nærmere på det teoretiske grundlag, de forskellige former for forældreinvolvering, sam-

menhæng mellem ønskede virkninger og bestemte interventioner samt en vurdering af feltets evidens. Der afsluttes med perspektivering af hele kortlægningens resultater.

Rapporten har seks appendikser: I kapitel 6 er gengivet de søgeprofiler, som blev anvendt til litteratursøgningen. Kapitel 7 er et eksempel på en fuld genbeskrivelse af en undersøgelse. Kapitel 8 indeholder referencerne til alle de undersøgelser, som indgår i denne forskningskortlægning. Kapitel 9 indeholder øvrige referencer, som anvendes i denne rapport. Kapitel 10 indeholder en oversigt over de 13 interventioner i tabelform. Kapitel 11 giver en oversigt over sammenhængen mellem de 13 interventioner med positiv virkning og de studier (og referencer) der undersøger dem.



## 2 FORSKNINGSKORTLÆGNINGENS METODISKE GRUNDLAG

### 2.1 DESIGN OG METODE

*Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning* har i samarbejde med førende danske uddannelsesforskere udarbejdet et konceptnotat: <http://www.dpu.dk/clearinghouse>. Konceptnotatet beskriver det principielle metodiske grundlag for denne forskningskortlægning.

Derudover er arbejdsprocessen i forbindelse med denne kortlægning nærmere beskrevet i en protokol, der blev oprettet ved projektets start. Protokollen har i projektet været anvendt iterativt – og er således ændret undervejs, når der har været enighed derom mellem Clearinghouse og reviewgruppen. Protokollen beskriver en proces, der består i trinvis anvendelse af transparente og eksplicite metoder. Dette kapitel redegør nærmere for dette.

I arbejdet er der anvendt to typer af software. Vi har for det første anvendt softwaren EPPI-Reviewer, udviklet specielt til at håndtere referencer og studier i forskningskortlægninger og forskningssynteser. Softwaren er nærmere beskrevet på producentens hjemmeside: <http://eppi.ioe.ac.uk>. Denne softwareløsning gør det muligt at gennemføre en dobbelt kvalitetsbedømmelse af de inkluderede studier på en transparent måde.

Derudover er anvendt et kommunikationssoftware til at styre og dokumentere kommunikation, beslutningsproces og rapportskrivning, Sharepoint. Der er redegjort nærmere for Sharepoint her:

[http://www.sharepointhosting.com/video\\_tutorials.html](http://www.sharepointhosting.com/video_tutorials.html)

Forskningskortlægningen er skabt i et samarbejde mellem Clearinghouse og reviewgruppen på grundlag af genbeskrivelser og kvalitetsvurdering af alle relevante undersøgelser.

Fra alle relevante undersøgelser er sigte, indhold, design og resultater uddraget. Desuden er kvaliteten af forskningsrapporteringen vurderet. Dette er gennemført i overensstemmelse med EPPI-Reviewerens systematik for genbeskrivelse og vurdering af studier inden for uddannelsesforskning, 'EPPI-Centre data extraction and coding tool for education studies V2.0', jf. (<http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=1913>).

Spørgerammen er skabt af EPPI-Centre ved *Institute of Education, University of London* til brug for arbejde i almindelighed med pædagogik- og uddannelsesforskning. Til brug for arbejdet med temaet for denne forskningskortlægning, er der ved siden af den almene spørgeramme udformet og arbejdet med en ekstra spørgeramme, der er forbundet mere snævert med interventioner for 0-6årige i dagtilbud med forældreinvolvering. Den sidstnævnte spørgeramme er udformet af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning i samarbejde med reviewgruppen.

## 2.2 BEGREBSMÆSSIGE AFGRÆNSNINGER

Udgangspunktet her er taget i følgende reviewspørgsmål:

- Hvilken effekt har programmer for forældreinvolvering på børn i dagtilbud?

I forskningskortlægningen er den forskning, som søger at besvare dette spørgsmål eftersøgt, genbeskrevet og kvalitetsvurderet. De begreber, der indgår i spørgsmålet, er forstået på følgende vis:

**Børn** forstås som socialt udsatte børn eller børn i almindelighed. Der indgår alene børn, der deltager i interventionen i 0-6årsalderen samt tilhørende kontrolgruppe. Børns udsathed bestemmes således ud fra sociale forhold omkring de konkrete børn, dog uden at børnene har fået konstateret adfærdsproblemer. Studier, der undersøger effekten af psykiatrisk terapi, hvor barnet er diagnosticeret (f.eks. ADHD), er ikke inkluderet. Ligeledes er studier, der undersøger børn med specialpædagogiske problemstillinger, herunder for tidligt fødte børn og børn af hørehæmmede forældre, ikke inkluderet. Børn med handicap af fysisk eller psykisk art indgår således ikke.

Målgruppen, socialt udsatte børn, defineres som børn med en resourcesvag social baggrund (fattigdom, arbejdsløshed blandt forældre, korterevarende eller

ingen uddannelse, forældre på kontanthjælp og/eller skilsmisser). Disse børn risikerer endvidere at blive dårligt stillet eller sat i en sårbar situation, individuelt og socialt, dvs. ekskluderet fra fællesskaber af jævnaldrende. Denne bestemmelse er hentet fra Jensen et al. (2009).

**Programmer for forældreinvolvering**, forstås som interventioner, hvor forældre i samspil med pædagoger/socialarbejdere bevidst søger at påvirke barnets udvikling. Det er altså en forudsætning, at såvel forældre som daginstitutionen ved eget personale eller andre er involveret i interventionen. Det er f.eks. ikke tilstrækkeligt, at daginstitutionen kun forestår testning af børnene før og efter interventionen eller at børnene ved siden af (parallelt med) interventionen går i daginstitution. Både dagtilbud og forældre forudsættes involveret.

**Dagtilbud** er et udbredt fænomen i dansk/skandinavisk kontekst, men der kan ikke som en selvfølgelighed sluttes til, at andre lande praktiserer samme pasningsordning. En tommelfingerregel til at identificere dagtilbud er derfor følgende: Hvis ikke interventionen var iværksat, ville barnet stadigvæk passes i daginstitutionen.

Der skelnes mellem to former for *effekt*; den kortsigtede og den langsigtede effekt af en intervention. *Effekt* forstås som kognitiv eller social-, personlighedsmæssig, emotionel virkning på barnet. Derudover medregnes effekt også i socioøkonomisk forstand (livsløn, social status, gennemført uddannelse, kriminalitet, sundhed og fysiske kompetencer).

Der er stillet designmæssige krav til den *forskning*, der kan indgå i besvarelse af spørgsmålet. Besvarelse af effektspørgsmål lægger for det første op til dette. Dernæst har det aktuelle forskningsområde megen forskning med eksperimentel karakter. Derfor er det designmæssige krav, at de inkluderede studier må være i toppen af evidensstigen. Forskningen skal således anvende ét af følgende *designs*: systematisk review, RCT (randomiserede kontrollerede forsøg), kontrollerede ikke-randomiserede forsøg. Kohortestudier (uden eksperimentelt design) blev ekskluderet i begyndelsen af reviewprocessen samtidig med en beslutning om, at de kunne inddrages igen, såfremt der var for få inkluderede studier i reviewet. Antallet af studier viste sig dog at være tilstrækkeligt, hvorfor studier med rent kohortedesign ikke er medtaget i besvarelsen af reviewspørgsmålet.

**Geografisk** er kortlægningen afgrænset til Europa, Nordamerika, Australien og New Zealand. Den relative karakter (i forhold til det omgivende samfund) af

udsathed er den væsentligste begrundelse herfor. Udsathed i et industrialiseret samfund er noget andet end udsathed i et udviklingsland.

Reviewets *sproglige univers* er sat til engelsk, tysk og fransk, idet sondering af forskningsfeltet ikke har givet indikationer på at studier, med de efterspurgte designs på det undersøgte emneområde, publiceres på andre sprog.

## 2.3 SØGNING

Det ovennævnte begrebmæssige univers har dannet udgangspunkt for valg af databaser og ressourcer til afsøgning. I de enkelte ressourcer og databaser er der ligeledes udformet søgeprofiler ud fra dette univers.

Alle søgninger er foretaget af Clearinghouse. Reviewgruppen har fået forelagt og har haft lejlighed til at drøfte de valgte ressourcer, baser og søgeprofiler. Reviewgruppen har også haft mulighed for undervejs i processen at foreslå yderligere referencer. Der er kommet tre sådanne forslag.

De afsøgte databaser og ressourcer samt hits fremgår af Tabel 2.1. Alle søgeprofiler og hits er lagt ind i softwaren EPPI-Reviewer.

**Tabel 2.1.** Foretagne søgninger

<b>Ressource</b>	<b>Søgedato</b>	<b>Hits</b>
Evidensbasen	01/09/2010	15
Studier udtaget fra systematiske reviews	løbende	112
FIS Bildung	03/09/2010	484
ERIC (CSA)	06/09/2010	525
AEI (Datastar)	13/09/2010	42
BEI (Datastar)	13/09/2010	7
Education Research Complete	17/09/2010	370
Psychinfo (CSA)	14/09/2010	304
Sociological Abstracts (CSA)	14/09/2010	34
Canadian Education Index	14/09/2010	30
JJ Heckman Key works on preschool	14/09/2010	6
JJ Heckman citing documents	14/09/2010	16
References from Review Group		3
References from References		33

Feltet *tidlig indsats overfor udsatte børn* er præget af, at der findes ganske mange systematiske reviews. Derfor er der i udgangspunktet søgt i evidensbasen, hvorefter der er udtaget alle potentielt relevante undersøgelser og studier, fra de fundne systematiske reviews.

Den tysksprogede pædagogiske forskning er dækket via søgning i FIS Bildung.

Den angloamerikanske pædagogiske forskning er dækket via afsøgning af ERIC, verdens største pædagogiske database. Her er der suppleret med AEI, der dækker den australske uddannelsesforskning og BEI, der dækker den britiske uddannelsesforskning. For at få en mere fuldstændig dækning af uddannelsesforskningens tidsskriftlitteratur, er der også søgt i Education Research Complete, som tilbyder den mest omfattende dækning af fagområdets tidsskriftlitteratur.

Canadian Education Index er afsøgt for at få adgang til både engelsk- og fransk-sproget uddannelsesforskning.

En af de internationalt mest anerkendte forskere på området 'tidlig indsats' er nobelpristageren i økonomi James Heckman. Der er foretaget både en afsøgning af Google Scholar efter arbejder af ham samt en afsøgning af SSCI (Social Science Citation Index) for at finde dokumenter, som citerer hans centrale arbejder.

Som tidligere nævnt er der desuden indkommet 3 forslag til studier fra review-gruppen. Endelig er der, som det er sædvane i forskningskortlægninger og systematiske reviews, medtaget relevante referencer fra inkluderede undersøgelser.

De anvendte søgeprofiler for de afsøgte baser fremgår af appendiks 1.

### **Interventionssøgninger**

Mens de ovenfor skitserede profiler med rimelig sikkerhed gør, at alle relevante studier findes, så er det ikke sikkert, at selve interventionerne, der undersøges i studierne er tilstrækkelig dybt beskrevet i forskningsrapporteringen. På det tidspunkt i processen, hvor de interventioner, der skulle i spil, var endeligt afklaret, blev der derfor i det omfang, det var nødvendigt, søgt efter grundigere beskrivelse af aktiviteter, indhold og metode af de relevante interventioner. Her blev der søgt i ERIC på interventionens fulde navn i det årstalsinterval, hvor den fandt sted. Søgeresultater herfra indgår alene som supplerende kilder til denne rapports kapitel 4.

## 2.4 SCREENING: KRITERIER FOR INKLUSION OG EKSKLUSION

Den ovenfor beskrevne fremgangsmåde sikrer, at den ønskede forskning bliver fundet. Mellem en række af de afsøgte ressourcer er der imidlertid indholdsmæssigt overlap – derfor er der fundet dubletter. Antallet af fundne dubletter var 48. Dubletterne er fjernet fra materialet. Derefter er resten, 1933 referencer, sorteret efter relevans, – en proces der kaldes *screenet*.

I screeningen har der været tæt fokus på det begrebsmæssige univers for denne forskningskortlægning. Primært screenes der på genstandsfeltet. Vi leder efter studier, der undersøger virkninger af interventioner for 0-6årige, hvor både dagtilbud og forældre indgår. Vi er alene interesseret i virkninger på børn både på kort og langt sigt. Interventioner rettet mod børn eller forældre med fysiske eller psykiske handicaps er udenfor vort genstandsfelt. Vi stiller desuden særlige designmæssige krav til den eftersøgte forskning. Kun systematiske reviews, RCT studier eller ikke-randomiserede kontrollerede undersøgelser kan indgå. For at kunne medtages, skal studier eksplicit forholde sig til genstandsfeltet. Det er ikke tilstrækkeligt, at et studie implicit kan eller kunne have betydning for feltet.

Sekundært ses der på fremstillingen. Det er kun rapportering af primær forskning eller systematiske reviews, der kan indgå. Meningstilkendegivelser ("opinion papers"), videnskabelige metodediskussioner, mere populære fremstillinger, lærebøger etc. er derfor ikke inkluderet.

Den kvalitet som studierne er rapporteret med har ikke spillet nogen rolle for overvejelser om eksklusion/inklusion.

Screeningen er gennemført i et par faser:

### **Fase 1: Reference-screening**

Alle indlæste referencer blev, bortset fra dubletter, sorteret i de seks kategorier, der er i tabel 2.2 herunder. Referencer, der undervejs blev vurderet til at have utilstrækkelige informationer, blev løbende søgt suppleret med ny information via ekstra søgning. I referencescreeningen er inkluderet både alt, der *med sikkerhed* kunne inkluderes, og alt, som der kunne være tvivl om.

## Fase 2: Fuldtekst-screening

Den tekst (bog, rapport eller artikel), som en inkluderet reference viser hen til, er skaffet. Derefter er der foretaget en ny screening med de samme kriterier – nu på baggrund af den fulde tekst.

**Tabel 2.2.** Oversigt over den samlede screening

Begrundelse for eksklusion/inclusion	Begrundelsen ekspliciteret	Antal
Eksklusion: Forkert genstandsfelt	Ikke studier der undersøger virkninger af interventioner for 0-6årige, hvor både dagtilbud og forældre indgår	1643
Eksklusion: Forkert dokumenttype	Ikke primær forskning: F.eks. debatlitteratur, lærebøger, policy dokumenter, undersøgelses- metodisk litteratur, eksamensopgaver på niveau under PhD-afhandlinger	140
Eksklusion: Forkert forskningsdesign	Ikke systematisk review, RCT studie eller ikke randomiseret kontrolleret undersøgelse	40
Eksklusion: Forkert social kontekst	Ikke studier fra Europa, Nordamerika, Australien og New Zealand	28
Eksklusion: Kohortestudier	Studier som alene har kohortedesign	4
Inkluderet	Studier der undersøger virkninger af interventioner for 0-6årige, hvor både dagtilbud og forældre indgår med passende design	78

## 2.5 GENBESKRIVELSE AF STUDIER

'EPPI-Centre data extraction and coding tool for education studies Version 2.0.' er et software, som er udviklet af EPPI-Centre ved *Institute of Education, University of London*. Det er udviklet på baggrund af centrets arbejde med evidens på uddannelsesområdet i mere end 15 år. Softwaren har karakter af et alment genbeskrivelses- og vurderingssystem for pædagogisk forskning. Den indgår som en del af EPPI-Revieweren (jvnf. afsnit 2.1). Denne software er anvendt til alle genbeskrivelser. Udover at gøre det muligt at gennemføre peer-review af de inkluderede studier, giver softwaren mulighed for analytisk at trække oplysninger ud på tværs af studierne. Det kan ske ud fra de kategorier, der skabes af de anvendte spørgerammer.

EPPI-Reviewer anvendes til at genbeskrive studier, ikke referencer. De 78 inkluderede referencer beskriver 27 forskellige studier. Det er disse 27 studier, som er genbeskrevet.

I EPPI-Reviewer er alle inkluderede undersøgelser genbeskrevet og kvalitetsvurderet. Dog er studier, som allerede er kvalitetsvurderet i forbindelse med pålidelige systematiske reviews, ikke kvalitetsvurderet (igen). Dette er besluttet, fordi det ikke giver mening igen grundigt at kvalitetsvurdere studier, som allerede har været igennem sådan vurdering hos de førende internationale clearinghouses. Disse clearinghouses har særlig indsigt i at arbejde med den slags forskningsdesign, der indgår i denne forskningskortlægning. Det gælder clearinghouses som Campbell Collaboration, What Works Clearinghouse og Best Evidence Encyclopedia. 12 af studierne har ikke fået ny kvalitetsvurdering af denne grund.

Alle genbeskrivelser og kvalitetsvurderinger er udført af videnskabelige assistenter fra Clearinghouse på en måde, hvor en enkelt person har været ansvarlig for specifikke studier. Reviewgruppens medlemmer har samtidigt haft adgang til at se og kommentere genbeskrivelserne fra Clearinghouse. Derudover har reviewgruppen selv kvalitetsvurderet alle inkluderede studier. Der er tale om en systematisk anvendelse af Peer-review princippet. Alle inkluderede studier er vurderet af mindst én fra Clearinghouse og mindst én fra reviewgruppen. Mulige interessekonflikter er dog undgået, jf. bemærkningen i afsnit 1.4.

I og med alle studier er genbeskrevet i EPPI-Revieweren, kan der skabes overblik på tværs af alle studier. Princippet om *tertio comparationis* er anvendt, hvilket vil sige at en sammenligning mellem to forhold muliggøres ved at indføre et tredje (fælles) element.

I genbeskrivelserne besvares et antal spørgsmål om studierne. Systemet er opdelt i sektioner, der er underdelt i spørgsmål, der igen er underdelt i 'multiple choice' svarmuligheder. Der er overalt mulighed for at koble citater og uddybende kommentarer sammen med givne afkrydsningssvar. En genbeskrivelse i EPPI-Revieweren afdækker hver undersøgelses formål, kontekst, design, metode, resultater samt forsknings- og rapporteringskvalitet. Hovedparten af spørgsmålene er rettet mod forskning af mere kvantitativ art, hvilket må anses for at være særdeles adækvat i den foreliggende forskningskortlægning, hvor der alene er fokus på kvantitativ forskning. Genbeskrivelsen omfatter således både et beskrivende og et vurderende moment. Som tidligere nævnt er al rapportering



af relevant primærforskning, uanset kvalitet, inkluderet og genbeskrevet. Det er imidlertid kun de studier, der kan fæstes lid til, som indgår i det videre arbejde.

Som et supplement til EPPI-Reviewerens spørgeramme er der udformet og anvendt et ekstra genbeskrivelsessystem specifikt udformet til denne forskningskortlægning. Dette er strukturelt opbygget på samme måde som EPPI-Reviewerens system og spørger ind til følgende områder: Målgruppe, intervention og effekter.

De samlede genbeskrivelser er ganske omfattende. Et eksempel på en genbeskrivelse findes i kapitel 7.

*Programmer for 0-6årige med forældreinvolvering i dagtilbud: En forskningskortlægning* er skabt på baggrund af disse genbeskrivelser samt ved at gøre brug af EPPI softwarens muligheder for søgning, analyse og rapportgenerering.

## 2.6 KATALOG OVER INTERVENTIONER OG TEMATISK ANALYSE

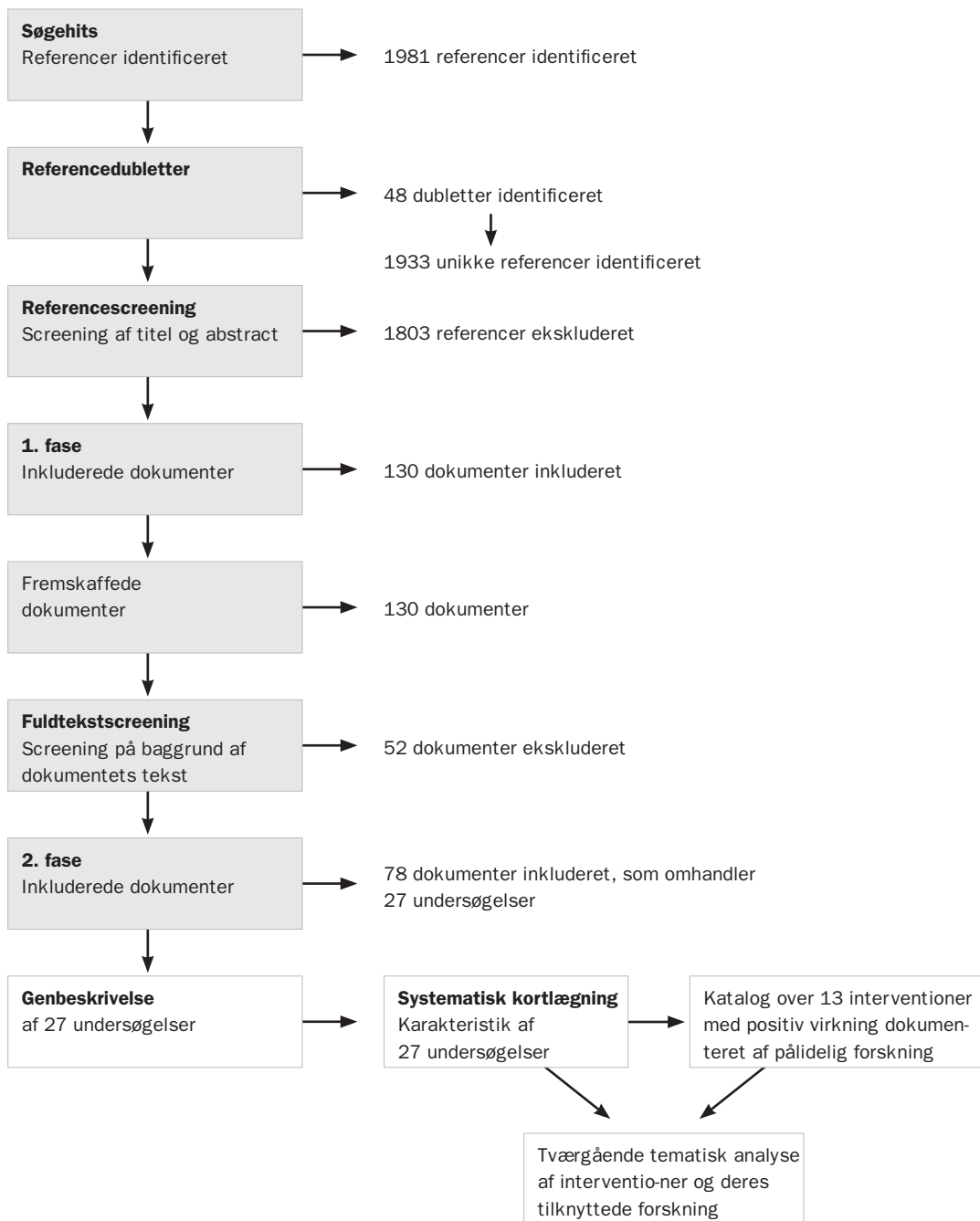
Alle genbeskrevne studier undersøger interventioner. I de 27 inkluderede studier undersøges 21 interventioner. Kun interventioner, der er undersøgt af studier med tilstrækkelig evidens, indgår i det katalog, der gives i denne rapport's kapitel 4. Antallet af mulige interventioner reduceres af denne grund til 17.

Derudover betyder en yderligere skærpelse, at kun de interventioner, som påviser at have *positive* effekter i den forstand effekter er bestemt i afsnit 2.2, kan indgå i kataloget. Det endelige antal interventioner i kataloget ender dermed på 13. Interventionerne i kataloget og de studier, der undersøger dem, analyseres som afslutning tematisk tværgående.

## 2.7 SAMLET OVERSIGT OVER REVIEWPROCESSEN

I figur 2.1 på næste side er processen fra søgning til forskningskortlægning og interventionskatalog vist. Hele reviewprocessen er gennemført med fælles ansvar hos reviewgruppen og Clearinghouse. Hvor den ene part har udført arbejdet, har den anden fungeret som reviewer og omvendt.

**Fig. 2.1.** Processen fra søgning til forskningskortlægning, interventionsbeskrivelse og tematisk analyse



## 3 KARAKTERISTIKAFFORSKNINGEN

Her giver vi en samlet karakteristik af de relevante studier, der undersøger programmer for 0-6årige med forældreinvolvering i dagtilbud. Fremstillingen er baseret på de genbeskrivelser, som videnskabelige assistenter fra Clearinghouse har udført i samarbejde med reviewgruppen.

Der var 27 studier, som opfyldte kriterierne for inklusion i kortlægningen. I dette kapitel vil vi redegøre nærmere for disse studier. Studierne karakteriseres: Alment, metodisk, designmæssigt og indholdsmæssigt.

### 3.1 ALMEN KARAKTERISTIK

Studiernes fordeling på lande er vist i tabellen herunder.

**Tablet 3.1.** Inkluderede undersøgelser fordelt på de lande, hvor der indsamles data (N=27)

	Studier totalt
USA	25
Storbritanien	2

Af de 27 studier, som er med i kortlægningen, har to data fra Storbritannien mens 25 har data fra USA. Den kraftige overvægt af amerikanske studier må antages at være forbundet med dels, at USA tidligt etablerede store programmer for 0-6årige jvnf. afsnit 1.2, samt at disse er undersøgt med designs, som er relevante i denne forskningskortlægning. Det må således konstateres, at selv om der systematisk er søgt efter relevante interventioner (med relevante designs) i andre lande, så findes de altså ikke.

I forlængelse af denne konstatering er det ikke særligt overraskende, at alle 27 inkluderede undersøgelser og de 78 referencer, som rapporterer disse, alle er udgivet på engelsk. På dette forskningsområde er engelsk blevet publicerings-sproget.

## 3.2 SIGTE, DESIGN OG METODE

Undersøgelsesernes formelle videnskabelige karakteristika kommer i fokus her. Afsnittet behandler undersøgelsesernes overordnede sigte, de anvendte designs samt dataindsamlings-, og analysemetoder i forlængelse heraf.

Tabel 3.4 herunder viser studierne fordelt på overordnet sigte.

**Tabel 3.4.** Undersøgelsesernes overordnede sigte  
(N=27; flere kodninger pr. undersøgelse er mulig)

	<b>Studier totalt</b>
Udforskning af relationer	1
'What works'	27
Forskningssyntese	4

Alle studier har et "what works" sigte. Dette indebærer at der ledes efter virkninger af bestemte indsatser. Fire studier sigter tillige mod forskningssyntese. Her er der tale om systematiske reviews. Endelig har et enkelt studie også udforskning af relationer mellem bestemte faktorer med i sin målsætning. Anvendte designs i studierne fremgår af tabel 3.5.

**Tabel 3.5.** Undersøgelsesernes anvendte designs  
(N=27)

	<b>Studier totalt</b>
Ikke-randomiseret kontrolleret eksperiment	9
Randomiseret kontrolleret eksperiment	14
Systematisk review	4

De randomiserede kontrollerede eksperimenter (RCT) dominerer i den undersøgte forskning. Dette, både fordi der er 14 enkeltstående undersøgelser, der anvender dette design, men også fordi dette design indgår i alle de fire systematiske reviews. En tredjedel (9) af undersøgelserne er ikke-randomiserede kontrollerede eksperimenter.

De dataindsamlingsmetoder, der er anvendt, fremgår af tabel 3.6.

**Tabel 3.6.** Undersøgelsesernes anvendte dataindsamlingsmetoder  
(N=27; flere kodninger pr. undersøgelse er mulig)

	<b>Studier totalt</b>
Læseplansbaseret vurdering	11
Selvudfyldt spørgeskema	9
En-til-en interview (face to face eller telefon)	7
Observation	6
Data fra uddannelsesinstitution (f.eks. fravær)	5
Selvudfyldt dagbog eller rapport	4
Psykologisk test	4
Sekundære data (eks. offentlig statistik)	3
Klinisk test	2
Eksamen	2
Praktisk test	1
Anden dokumentation	8

Studierne anvender ganske mange forskellige metoder til dataindsamling. Alle studier gør brug af mere end én metode. De hyppigst anvendte metoder er disse: 'Læseplansbaseret vurdering' er anvendt i 11 (41 %) af studierne, 'Selvudfyldt spørgeskema' er anvendt i ni (33 %) af studierne, 'En-til-en interview' er med i syv (26 %) af studierne, og 'Observation' er anvendt i seks (22 %) af studierne. Gruppen 'Anden dokumentation' omfatter fire tilfælde af systematiske reviews, som anvender søgt, screenet og kvalitetsvurderet primærforskning som metode, desuden er der her studier, som anvender ikke offentlige data såsom domsafgørelser, straffeattester og oplysning om modtagelse af offentlig bistand.

I analysen af indsamlede data anvender alle studierne mere avancerede kvantitative statistiske analysemetoder. I de systematiske reviews finder dette sted som metaanalyse. I primærundersøgelserne er der taget ganske mange forskellige statistiske metoder i brug i bestemmelsen af varians mellem undersøgte grupper, og i bestemmelsen af den sikkerhed, der kan etableres for at variansen er en effekt af gruppernes forskellige behandling. Flere af studierne har en relativ lille forsøgspopulation. Dette stiller større krav til den statistiske dokumentation af at påviste varianser er effekter og ikke tilfældigheder.

### 3.3 INDHOLD

De interventioner som undersøges i studierne, er nøjere beskrevet i kapitel 4. Mere præcist handler det om de interventioner, som er undersøgt af forskning med evidens som viser positive virkninger. Derfor beskrives undersøgte interventioner ikke her. Fokus vil her være på indholdsmæssige karakteristika ved de 27 studier.

Alle studier der indgår i denne kortlægning sigter mod at undersøge virkninger af interventioner. Der undersøges flere forskellige sådanne virkninger.

I tabel 3.7 er vist studiernes overordnede fordeling på undersøgte effekter.

**Tabel 3.7.** Undersøgte effekter af interventioner  
(N=27; flere kodninger pr. undersøgelse er mulig)

Svarkategori	Antal studier
Individuelt kognitivt udbytte	21
Individuel social kompetence	9
Individuelt emotionelt udbytte	3
Bredere socialt udbytte: Bedre uddannelse	5
Bredere socialt udbytte: Mindre kriminalitet	5
Bredere social udbytte: Forøget socio-økonomisk status	4
Bredere socialt udbytte: Større livsløn	3
Bredere socialt udbytte: Øget beskæftigelse	2
Bredere socialt udbytte: Bedre helbred	2
Andet	4

Som det fremgår, undersøger studierne en ganske bred vifte af effekter, og det er almindeligt at det enkelte studie undersøger mere end én effekt. 21 (78 %) af studierne undersøger individuelt kognitivt udbytte. Ni (33 %) af studierne undersøger virkninger på individuelle sociale kompetencer som for eksempel konflikthåndtering og færdigheder i samarbejde. Kun 11 % af studierne undersøger individuelle emotionelle virkninger. Bredere socialt udbytte i form af f.eks. bedre opnået uddannelse eller mindre kriminalitet undersøges i alt 21 gange.

Tabel 3.8 viser, hvor tit der er målt effekter i de enkelte undersøgelser.

**Tabel 3.8.** Hvor tit er effekter undersøgt  
(N=27)

Svarkategori	Antal studier
Én gang	11
To gange	4
Tre gange	3
Fire eller flere gange	6
Uoplyst/uklart	3

Som det fremgår, er der 11 (41 %) af studierne, som har undersøgt effekt én gang, mens 13 (48 %) har undersøgt effekt mere end én gang. Tre af studierne er uklare på dette punkt.

Tabel 3.9 viser, hvornår studierne har undersøgt effekter.

**Tabel 3.9.** Hvornår er effekter undersøgt  
(N=27; flere kodninger pr. undersøgelse er mulig)

Svarkategori	Antal studier
Umiddelbart efter interventionens ophør	12
Nogen tid efter interventionen	12
På andre tidspunkter < 10 år efter interventionen	6
Når dagtilbuddet forlades	2

12 studier (44 %) undersøger effekt enten umiddelbart efter eller nogen tid efter interventionen. Det afgørende er her, at det kan konstateres, at effekt er noget, der måles på forskellige tidspunkter, og ikke kun umiddelbart efter interventionen.

De målgrupper, som indgår i studierne, er der også oplysning om. Fordelingen af forældre der er med, fremgår af Tabel 3.10.

**Tabel 3.10.** Hvilke forældre er i fokus i undersøgelsen  
(N=27)

Svarkategori	Antal studier
Forældre med lav socioøkonomisk status	15
Alle forældre uafhængigt af omstændigheder	4
Forældre fra bestemte etniske grupper	3
Forældre der bor i udsatte boligområder	2
Arbejdsløse forældre	1
Uklart/uoplyst hvem forældrene er	2

15 (56 %) af studierne anvender lav socioøkonomisk status som udvalgskriterium for forældrene, mens fire (15 %) af studierne undersøger alle forældre uanset omstændigheder. Etnisk tilhørsforhold, bopæl og tilknytning til arbejdsmarkedet ses sjældnere; i henholdsvis tre, to, et studie(r). Et par studier er uklare/giver ikke oplysninger om dette.

De deltagende forældre er yderligere beskrevet i tabel 3.11 herunder:

**Tabel 3.11.** Deltagende forældre  
(N=27)

Svarkategori	Antal studier
Begge forældre	9
Kun mødre	5
Hele familien (+ søskende etc.)	4
Kun fædre	1
Uklart/uoplyst hvem forældrene er	8

Ni (33 %) af studierne har begge forældre med, mens fire (15 %) har hele familien med. Det er kun mødrene, der deltager i fem studier (19 %), mens det kun er fædrene, der er med i et enkelt studie. En hel del studier, 8 (30 %) giver ikke oplysning om dette.

En nærmere undersøgelse af de deltagende børn viser, at 26 af studierne medtager børn af begge køn. Et enkelt studie giver ikke oplysninger om deltagende børns køn.



Studierne i denne kortlægning undersøger således en bred vifte af individuelle og sociale effekter af interventioner. Effekter måles ikke kun ved interventionens ophør, men ofte mere end én gang og ofte spredt i tid efter interventionen. De forældre som indgår i interventionerne er typisk forældre med lav socioøkonomisk status og ofte indgår begge forældre, hele familien eller kun moderen. De deltagende børn er både piger og drenge.

### 3.4 VURDERING AF FORSKNINGSKVALITET

Forskningskvaliteten, som undersøges for de inkluderede 27 studier, er alene baseret på det, der er offentliggjort om en undersøgelse – altså selve forskningsrapporteringen. Vurdering af forskningskvalitet på denne måde er sædvanlig videnskabelig praksis.

Den forskningskvalitet, der gøres til genstand for vurdering må ses i nøje sammenhæng med de anvendte forskningsdesigns. De forskningsdesigns (systematiske reviews, RCT og ikke randomiserede kontrolleret forsøg) der indgår i denne kortlægning, må anses for velvalgte i forhold til vort reviewspørgsmål om effekt af programmer for forældreinvolvering på 0-6-årige børn i dagtilbud. I forlængelse heraf er det så væsentligt at få fastlagt, om det valgte design er gennemført (=læs rapporteret) på bedst mulig måde for det pågældende design. Videre er det centralt at se nøjere på det etablerede designmæssige, og på anden vis, etablerede grundlag for et studies konklusioner. Den fordeling af studierne på designs, som findes i tabel 3.5, danner derfor en væsentlig baggrund for dette afsnit.

Som det fremgår af afsnit 2.5 er der 12 studier, som ikke har fået en ny kvalitetsvurderet, idet de allerede tidligere er kvalitetsvurderet af andre clearinghouses med stor kompetence i at kvalitetsvurdere præcis de design typer, som indgår i denne kortlægning. I disse tilfælde er studierne her tildelt den samlede evidensvægt *høj* (se tabel 3.14).

På næste side i tabel 3.12 vises EPPI-spørgerammen indeholdende de spørgsmål og svar, som ligger til grund for forskningsvurderingen af studierne.

**Tabel 3.12.** Studiernes forskningskvalitet (N=15)

<b>Spørgsmål</b>	<b>Ja, antal studier</b>	<b>Nej, antal studier</b>
Er kontekst for studiet adækvat beskrevet?	14	1
Er studiets mål klart rapporteret?	15	0
Er der en adækvat beskrivelse af samplet anvendt i studiet, samt af hvordan samplet blev identificeret og rekrutteret	12	3
Er der en adækvat beskrivelse af metoder brugt til dataindsamling?	15	0
Er der en adækvat beskrivelse af metoder anvendt til dataanalyse?	14	1
Vil studiet kunne replikeres ud fra rapporteringen?	13	2
Beskriver forskerne hvor studiets originale data er tilgængelige?	3	12
Undgår forfatterne selektiv rapporteringsbias? (Rapporteres der om alle variable fra forsknings-spørgsmålet?)	12	3
Er der etiske problemer forbundet med studiets fremgangsmåde?	1	14
Blev brugere/slægtninge til brugere involveret i design og udførelse af studiet?	13	2
Er der et tilstrækkeligt rationale til, hvorfor studiet blev gennemført, som det blev?	14	1
Var det valgte forskningsdesign passende for besvarelse af studiets forskningsspørgsmål?	12	3
Er der gjort forsøg på at skabe gentagelighed eller reliabilitet af dataindsamlingsmetoder og -redskaber?	14	1
Er der gjort forsøg på at etablere validitet eller troværdighed af dataindsamlingsmetoder og -redskaber?	13	2
Er der gjort forsøg på at etablere gentagelighed eller reliabilitet af dataanalysen?	13	2
Er der gjort forsøg på at etablere validitet eller troværdighed af dataanalysen?	13	2
Kan anvendt forskningsdesign og undersøgelsesmetode udelukke fejl/tendensiositet, som kunne føre til alternative forklaringer på studiets resultater?	14	1
Hvor generaliserbare er studiets resultater?	Kun tekstsvar	Kun tekstsvar
I lyset af de ovenstående forhold er revieweren af studiet uenig med forfatteren om studiets fund og konklusioner?	2	13

I kvalitetsvurderingen indgår således mange forhold. Som helhed peger svarene i retning af, at forskningsrapporteringen er tilfredsstillende. Svarene tyder på, at problemer er koncentreret om få studier. Det kan konstateres, at der er utilstrækkelig beskrivelse af sample, selektiv rapporteringsbias og ikke helt velvalgt design til studiets egne forskningsspørgsmål i tre (20 %) tilfælde.

I vurderingen af generaliserbarheden af studierne resultater er der kun afgivet tekstsvær. En gennemgang af svarene viser, at 11 (73 %) af studierne med rimelighed kan forbindes med udsagn om generaliserbarhed. Fire (27 %) af studierne kan vanskeligt forbindes med sådanne udsagn.

Kun tre (20 %) af studierne oplyser, hvor data er tilgængelige. Den åbenhed og transparens, som er en væsentlig del af forskning, er endnu ikke en etableret del af forskningsrapporteringen.

Alle 15 studier er vurderet i EPPI-spørgerammen. På baggrund heraf er hvert studie derefter vurderet i forhold til evidens. Her er der gennem dialog skabt enighed om hvert enkelt studie mellem Clearinghouse medarbejdere og medlemmer af reviewgruppen.

De 15 studiers fordeling på evidensvægt fremgår af tabel 3.13 herunder.

**Tabel 3.13.** Studiernes evidensvægt (N=15)

	Lav evidensvægt	Medium evidensvægt	Høj evidensvægt
Evidensvægt A:			
Studiets egen evidens	3	6	6
Evidensvægt B:			
Studiets forskningsdesigns egnethed til besvarelse af dette reviews spørgsmål:	3	6	6
Evidensvægt C:			
Relevansen af studiets indholdsmæssige fokus for dette review.	3	8	4

Som det fremgår, er der enkelte studier, som har problemer med evidensen. Tre studier (20 %) vurderes at have lav evidens, når de vurderes i forhold til egne præmisser, eller når de vurderes i forhold til dette reviews designmæssige eller indholdsmæssige spørgsmål. Det er ikke de tre samme studier, der har fået den lave evidensvægt på alle tre forhold.

På basis af de her tildelte evidensvægte er hvert enkelt studie derefter tildelt en samlet evidensvægt. De 12 studier, der allerede er undersøgt grundigt for evidens af andre clearinghouses, har her fået evidensvægten *høj*.

**Tabel 3.14.** Studiernes samlede evidensvægt (N=27)

Spørgsmål	Ja, antal studier
Høj evidensvægt	17
Medium evidensvægt	6
Lav evidensvægt	4

I kortlægningen er der således 17 (63 %) studier med høj evidensvægt, seks (22 %) med medium evidensvægt og fire (15 %) med lav evidensvægt.

Det er kun de 23 studier med høj eller medium evidensvægt, der kan fæstes lid til. De interventioner, der er undersøgt af de fire studier med lav evidensvægt kan derfor ikke indgå i interventionskataloget i næste kapitel. Det kan kun interventionerne undersøgt af de 23 studier med middel eller høj evidensvægt.

## 4 KATALOG OVER INTERVENTIONER MED POSITIVE VIRKNINGER

I kapitel 3 sluttede vi med at konstatere, at der var 23 studier med en tilstrækkelig kvalitet. Disse 23 studier undersøger 17 interventioner. Ud af disse 17 interventioner har vi kunnet dokumentere, at 13 har positive effekter, mens 4 interventioner ikke er forbundet med dokumenterede positive effekter. Det er derfor kun de 13 interventioner/programmer, der redegøres for i dette kapitel. En oversigt over de 13 interventioner og de dertil knyttede undersøgelser findes i kapitel 11, appendiks 6. Kapitlet her er et katalog. Det er altså ikke nødvendigt at læse kapitlet fortløbende. Ønskes en oversigt over de 13 interventioner, findes en sådan i tabelform i kapitel 10, appendiks 5.

De 13 interventioner kan give anledning til flere overvejelser, også set i forhold til de studier, der undersøger dem. Sådanne overvejelser er der redegjort nærmere for i kapitel 5.

Den følgende Fremstilling er overordnet set struktureret ud fra to dimensioner, som en tværgående iagttagelse af interventionerne aktualiserer.

For det første om den enkelte interventions grundlag er teoretisk eller empirisk funderet: 8 interventioner er teoretisk funderet, mens 5 er empirisk funderet.

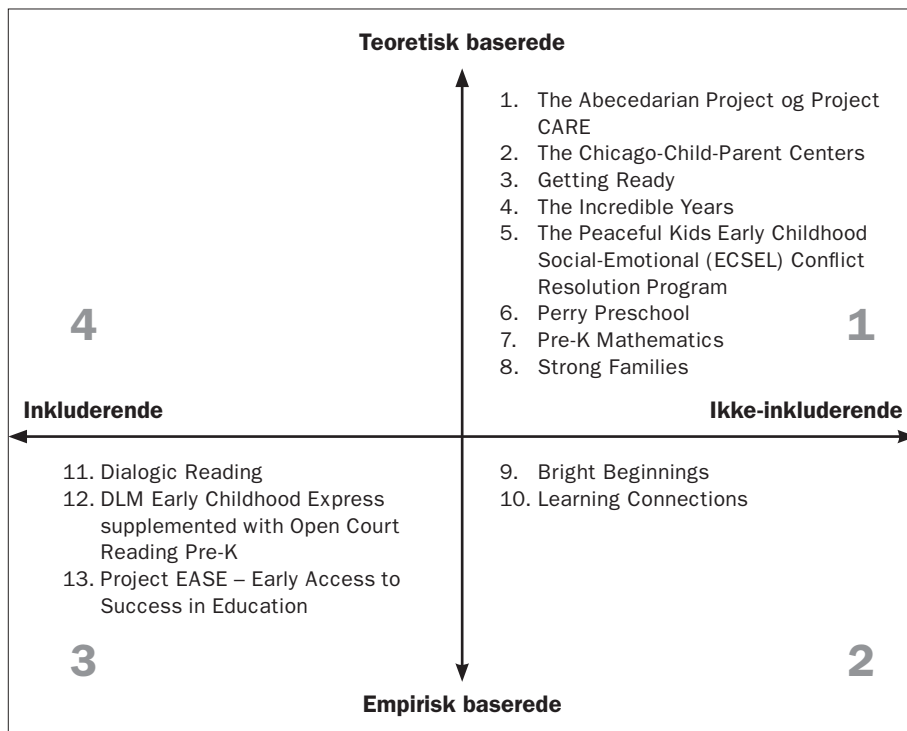
For det andet om den enkelte intervention er orienteret mod alle børn (i et lokalområde) eller mod særligt udvalgte (udsatte) børn. I det første tilfælde kan interventionen karakteriseres som inkluderende. I det andet kan den betegnes som ikke-inkluderende. Ikke-inklusion fremkommer enten på baggrund af, at børnene eller forældrene ved interventionens start ved *testning* er fundet at være udsatte, eller ved at børnene er udvalgt til at indgå i forløbet, fordi de har en sådan social baggrund, at de har ret til deltagelse i det generelle førskoleprogram for udsatte, Head Start. Der er 3 inkluderende interventioner og 10 ikke-inkluderende interventioner.

De 13 interventioner er i figur 4.1 placeret i forhold til disse dimensioner.

Omtalen i kapitlet af de enkelte interventioner er organiseret ud fra modellen. Fremstillingen starter med en gennemgang af de 8 interventioner i første kvadrant. Derpå beskrives de to interventioner i andet kvadrant, og der slutes af med de tre interventioner i 3 kvadrant.

Den enkelte intervention beskrives i en ramme, der både omfatter curriculum (mål, fagligt indhold, metoder og aktiviteter for børn, forældre og pædagoger samt tidsmæssigt omfang og periode i barnets liv), teoretisk grundlag samt interventionens virkninger. ‘Curriculum’ forstås, som det fremgår, i den brede amerikanske betydning, hvor begrebets indhold kommer tæt på vores begreb ‘didaktik’. ‘Teoretisk grundlag’ skal forstås bogstaveligt, som den teoriforankring, interventionen selv eksplicit har forbundet sig med – ikke som et udtryk for, hvilket teoretisk lys en intervention meningsfuldt kan forbindes med. I afsnittet ‘interventionens virkninger’ opsummeres kort de dokumenterede virkninger af programmet på de deltagende børn, herunder oplystes, hvilke redskaber, der har været anvendt, som finder positive effekter.

**Fig. 4.1.** Interventioner fordelt på dimensionerne teoretisk/empirisk og inkluderende/ikke inkluderende



Vi har i fremstillingen sigtet mod konkret at anskueliggøre, hvad der foregår i hver enkelt af de 13 interventioner. Anvendelse af det brede (amerikanske) begreb 'curriculum' muliggør en beskrivelse af aktiviteterne indefra. En mere opdelt forhåndsstruktureret ramme for beskrivelserne ville have vanskeliggjort fastholdelsen af denne nærhed til praksis. Dette kapitel fokuserer således på at præsentere interventionernes mangfoldighed med fastholdelse af den enkelte interventions unikke karakter. Senere i kapitel 5 ansues interventionerne analytisk ud fra bestemte synsvinkler.

Når den forskning, som er rapporteret om den enkelte intervention, ikke giver tilstrækkelige informationer om interventionen, har det været nødvendigt at lægge originale projektdokumenter fra interventionen til grund for beskrivelsen. Disse kilder er anført i teksterne og er samlet under de øvrige referencer i kapitel 9.

Interventionsbeskrivelserne er (naturligvis) skrevet på dansk, men eventuelle interventionsspecifikke fagtermer er anført efter det danske udtryk i parentes.

#### 4.1 THE ABECEDARIAN PROJECT OG PROJECT CARE

The Abecedarian Project blev startet i 1972 ved Frank Porter Graham Child Development Center, North Carolina, USA. Project CARE er en opfølgning af The Abecedarian Project, startet i 1978.

##### *Curriculum<sup>1</sup>*

Formålet med programmerne er at gøre socialt udsatte børn skoleparate ved afslutningen af dagtilbuddet. Det sker gennem styrkelse af barnets sociale, kognitive og sproglige udvikling (Ramey, et al., 2000).

Interventionen starter når barnet er 6 til 12 uger, og barnet er i dagtilbuddet til overgangen til skolen, seks til otte timer dagligt, fem dage om ugen året rundt. Som det fremgår af beskrivelsen nedenfor, er interventionen tænkt som udfyldende hele dette tidsrum.

---

1. The Abecedarian Project blev, modsat Project CARE gennemført med en efterfølgende intervention der dækkede de første skoleår (Kindergarden til 2nd grade). Det er alene førskoleinterventionen, der beskrives i det følgende. For beskrivelse af den efterfølgende intervention i The Abecedarian Project henvises til for eksempel Ramey et al. (2000).

Programmerne er konstrueret ud fra fem grundideer: 1) Gennem en multidisciplinær tilgang skal programmerne støtte barnet og familien på flere områder, bl.a. også af social- og sundhedsmæssig karakter, 2) programmerne fokuserer på hele husstanden hvor barnet bor (intergenerational), herunder på de behov barnets forældre eller andre primære omsorgspersoner har, 3) programmerne tilpasses det enkelte barn og families behov, ved at der blandt andet føres en individuel protokol over barnets udvikling, 4) programmerne har en kontekstbunden tilgang, hvor eksisterende støttende tilbud i lokalområdet inddrages i størst muligt omfang, 5) en forskningsorientering, hvor viden fra forskellige fagområder inddrages (Ramey & Ramey, 1998).

I forhold til det konkrete arbejde i dagtilbuddet er der fokus på fire udviklingsmæssige områder: Kognitiv og finmotorisk udvikling, sociale- og selvhjælpsfærdigheder, sprog og grovmotorik (Roberts et al., 1989). Der føres en protokol for det enkelte barn, som opdateres, så snart en udvikling observeres, og hver 14. dag planlægges og revideres aktiviteter efter barnets aktuelle udvikling. Aktiviteterne hentes fra de ca. 100 forskellige aktiviteter i Sparling og Lewis "Learning-games for the First Three Years" (1979) (Ramey & Ramey, 2004). Jo ældre barnet bliver, des oftere foregår aktiviteterne på gruppebasis i en blanding af strukturerede, kreative og selvvalgte aktiviteter. Dagen følger en fast rutine, hvor også samlinger indgår, som skal være med til at gøre børnene parate til skolens krav om opmærksomhed og boglige orientering (Ramey, McGinness, Cross, Collier & Barrie-Blackley, 1982).

**Pædagogerne** bliver instrueret i at tale med børnene under hverdagslignende aktiviteter, idet rationalet er, at børn er mest motiverede for at lære sproget, når samtalen udspringer af noget konkret og erfaringsbaseret. De er mindre motiverede for *at tale for talens skyld* (Roberts et al., 1989). Pædagogerne taler derfor med barnet under bleskift, måltider, samlinger m.m. Pædagogerne spiller en væsentlig rolle i udviklingen af det specifikke indhold i curriculum, men inddrager også andre fagpersoner og nyeste viden for at sikre den bedst mulige indsats over for det enkelte barns konkrete udvikling, jf. den forskningsorienterede tilgang (Ramey & Ramey, 1998).

**Forældreinvolveringen** er et væsentligt element i programmerne. Familiens og forældrenes situation ses som væsentlig for barnets udvikling, og derfor er indsatsen bred i forhold til familien. Forældrenes individuelle personlighedstræk og forældreevner ses som betydningsfulde for barnets udviklingsmuligheder. Interventionen sigter på at støtte forældrene i forhold til begge disse områ-



der, dels gennem en bred social støtte, som ikke nødvendigvis direkte berører barnet (socialrådgivning, kostvejledning, juridiske forhold mm.), dels gennem træning af forælderrollen (Ramey, Bryant, Campbell, Sparling & Wasik, 1988). Fire forhold vedrørende forældreevnen søges styrket: Forældrenes brug af forstærkning, forældrenes evne som rollemodeller, forældrenes sproglige stimulering samt forældrenes evne til at give barnet forskellige erfaringer (Ramey & al, 1974). Dette foregår gennem kurser og sociale arrangementer på institutionen samt ved regelmæssige hjemmebesøg. Ved hjemmebesøg instrueres forældrene i forskellige aktiviteter, de kan lave med barnet, og der ydes rådgivning – både rettet mod forældrenes samvær med barnet og mod forældrenes egne problemer.

### *Teoretisk grundlag*

Programmerne tager udgangspunkt i Piagets teorier om barnets udvikling og Bertalanffys systemiske udviklingsteori (developmental systems theory). Den systemiske tilgang lægger vægt på betydningen af et stimulerende, positivt og responsivt miljø for at understøtte barnets udvikling i forhold til dets sprog, motorik, sociale og emotionelle samt kognitive og adaptive funktioner (Ramey et al., 1974). Disse er udviklet ud fra empiriske studier af børn, og danner grundlag for indholdet i det udviklede curriculum (se bl.a. Ramey et al., 1974; Ramey et al., 1981). Craig T. Ramey og Sharon L. Ramey har sammenfattet dette til en teoretisk ramme kaldet Biosocial Udviklings Kontekstualisme (Biosocial Developmental Contextualism), som lægger vægt på både kvaliteten og mængden af voksen-barn kontakt (Ramey, et al., 2000) og betydningen af barnets omgivelser for barnets udvikling (Wasik, Ramey, Bryant & Sparling, 1990). Herunder gøres der nogle antagelser om barnet, forældrene, familien samt det sociale system disse udgør (Ramey et al., 1988).

### *Interventionens virkninger*

Tre studier med tilhørende sekundære studier undersøger effekten af interventionen. The Abecedarian Project undersøges af Ramey et al. (2000) og Project CARE undersøges af Wasik et al. (1990) og af Roberts et al. (1989).

Både The Abecedarian Project<sup>2</sup> og Project CARE blev gennemført som randomiserede kontrollerede forsøg. 111 børn deltog i The Abecedarian Project, heraf 57 i interventionsgruppen og 54 i kontrolgruppen. Project CARE adskiller sig fra The Abecedarian Project ved, at der ud over kontrolgruppen er en intervention, som udelukkende er målrettet forældrene og derfor ikke inddrager dagtilbuddet. Deltagerne i Project CARE fordeler sig således i tre grupper: 13 børn i den kombinerede daginstitution og forældre gruppe, 24 forældre i forældregruppen og 20 familier i kontrolgruppen (Roberts et al., 1989). De to varianter af interventionen finder ensartede generelle resultater, Wasik et al. (1990) følger dog ikke deltagerne efter interventionsperioden.

Studierne finder positive resultater på følgende effektmål:

Ramey et al. (2000): I årene hvor interventionen blev gennemført, er interventionseffekter løbende undersøgt ved hjælp af The Bayley Scales of Infant Development (Bayley, 1969), The Stanford-Binet Intelligence Scale (Terman & Merrill, 1973) og The McCarthy Scales of Children's Abilities (McCarthy, 1972). I deltageres skoletid er observerbare interventionseffekter i form af placering i specialklasser eller "gå en klasse om" registreret. Senest er gennemført interviews og indsamlet statistisk information til indsamling af information om arbejdsforhold og opnået uddannelsesniveau.

Wasik et al. (1990): Forskelle i børnenes kognitive udvikling blev målt ved hjælp af The Bayley Tests of Infant Development (Bayley, 1969), The Stanford-Binet Test of Intelligence (Terman & Merrill, 1972) samt The McCarthy Scales of Mental Ability (McCarthy, 1972).

*Roberts et al. (1989)*: Forskelle i børnenes sproglige udvikling blev målt efter interventionen ved fem års alderen gennem en test konstrueret til studiet. Børnene blev filmet under en 15 minutter lang konstrueret legesituation. Optagelserne blev efterfølgende transskriberet og kodet for forskelle i børnenes sprogbrug.

Følgende effekter er fundet: 1) Reducering i forekomsten af forsinket kognitiv udvikling i førskoleårene, 2) børn, der blev vurderet mest sårbare, fik mest ud af interventionen, 3) interventionen mindskede effekterne fra nogle biologiske

---

2. Effekterne af The Abecedarian Project er fulgt gennem en årrække, med de seneste resultater samlet ind da deltagerne var 21 år gamle. De her afrapporterede resultater er fra førskoleinterventionens afslutning, hvor resultaterne udelukkende er baseret på førskoleinterventionen. For afrapportering af senere resultater, se for eksempel (Campbell, et al., 2008).

og adfærdsmæssige risikofaktorer, herunder lav Apgar score og lav estimeret fødselsvægt, 4) programmerne så ikke ud til at skade tilknytningsprocessen mellem mor og barn, 5) teenagemødre havde større sandsynlighed for at gennemføre high school og få en kompetencegivende uddannelse (postsecondary education), børn i førskoleinterventionen blev sjældnere placeret i specialklasser, og gik færre år om (gengivet efter Ramey et al., 2000). Ved 21 års alderen har deltagere i interventionen et job, hvor der generelt kræves et højere uddannelsesniveau sammenlignet med kontrolgruppen, ligesom flere er indskrevet på en fireårig collegeuddannelse eller universitetet (Campbell et al., 2002).

Project CARE har vist, at en kombineret sprogindsats i dagtilbud og i hjemmet i højere grad styrker børns sproglige kompetencer, end når sprogindsatsen kun sker i hjemmet (Roberts et al., 1989).

#### *Anvendte studiereferencer*

Campbell, F. A., Ramey, C. T., Pungello, E., Sparling, J. & Miller-Johnson, S. (2002). Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science*, 6(1), 42-57.

Ramey, C. T. & et al. (1974). *The Carolina Abecedarian Project: A longitudinal and multidisciplinary approach to the prevention of developmental retardation*. North Carolina: North Carolina University, Chapel Hill. Frank Porter Graham Center.

Ramey, C. T., Campbell, F. A., Burchinal, M., Skinner, M. L., Gardner, D. M. & Ramey, S. L. (2000). Persistent effects of early childhood education on high-risk children and their mothers. *Applied Developmental Science*, 4(1), 2-14.

Roberts, J. E., Koch, M. A., Burchinal, M. R., Bryant, D. M., Rabinowitch, S. & Ramey, C. T. (1989). Language skills of children with different preschool experiences. *Journal of Speech and Hearing Research*, 32, 773-786.

Wasik, B. H., Ramey, C. T., Bryant, D. M. & Sparling, J. J. (1990). A longitudinal study of two early intervention strategies: Project CARE. *Child Development*, 61(6), 1682-1696.

#### *Supplerende referencer*

Campbell, F., Wasik, B., Pungello, E., Burchinal, M., Barbarin, O., Kainz, K., et al. (2008). Young adult outcomes of the Abecedarian and CARE early childhood educational interventions. *Early childhood research quarterly*, 23(4), 452-466.

Ramey, C. T., Bryant, D., Campbell, F., Sparling, J. & Wasik, B. (1988). Early intervention for high-risk children: The Carolina Early Intervention Program. I: Price, R. H., Cowen, E. L., Lorion, R. P. & Ramos-McKay, J. (Eds.), *Fourteen ounces of prevention: A casebook for practitioners* (pp. 32-43). Washington DC: American Psychological Association.

Ramey, C. T., McGinness, G. D., Cross, L., Collier, A. M. & Barrie-Blackley, S. (1982). The Abecedarian approach to social competence: Cognitive and linguistic intervention for disadvantaged preschoolers. I: Borman, K. M. (Ed.), *The social life of children in a changing society* (pp. 145-174). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Ramey, C. T. & Ramey, S. L. (1998). Prevention of intellectual disabilities: Early interventions to improve cognitive development. *Preventive Medicine*, 27, 224-232.

Ramey, C. & Ramey, S. (2004). Early learning and school readiness: Can early intervention make a difference? *Merrill – Palmer Quarterly*, 50(4), 471-491.

Sparling, J. & Lewis, I. (1979). *Learning games for the first three years: A guide to parent-child play*. New York: Berkley Books.

## 4.2 THE CHICAGO CHILD-PARENT CENTERS

The Chicago Child-Parent Centers (CPC) blev etableret i 1967 som et tilbud for børn i dagtilbudsalderen og deres forældre fra lavindkomstområder. Der er findes 20 CPC'er i Chicago<sup>3</sup>.

### *Curriculum*

The Chicago Child-Parent Centers har til formål at øge børns akademiske præstation og styrke deres sociale færdigheder. Hvert center opererer med to dagtilbudsordninger: En dagtilbudsordning for børn i alderen tre til fire år og en dagtilbudsordning for femårige børn. Der er tilknyttet en institutionsleder, som er hovedansvarlig for administrationen af begge dagtilbudsordninger. Hvert center har et selvstændigt budget og egne driftsomkostninger og er tilknyttet distriktskolen.

---

3. Programmet er for børn i alderen 3-9 år, og rækker således også ind over barnets første tre skoleår (se Reynolds, 2000 p. 24). Denne interventionsbeskrivelse beskæftiger sig dog primært med den del af programmet, som forløber til og med skolealderen, altså til barnets sjette år.

Interventionen består af et halvdags dagtilbudsprogram for børn i alderen tre til fire år (tre timer om morgenen eller tre timer om eftermiddagen) og et halvdags- (to en halv time) eller heldags (seks timer) dagtilbudsprogram for femårige gennem et skoleår (ni måneder). Desuden indgår et otte ugers sommerprogram med mulighed for, at hvert center kan skræddersy et curriculumprogram, der er tilpasset de deltagende børns behov. Børn i alderen tre til ni år deltager i CPC' programmerne, idet de forlænges ind i skolealderen. Majoriteten af deltagerne er afroamerikanske børn fra lavindkomstfamilier.

Centeret har et børnecentreret fokus på tilegnelsen af grundlæggende færdigheder såsom læse-, sprog- og skrivefærdigheder.

En intensiv børne-centreret tilgang implementeres ved en lav barn-voksen normering. Hver stue har tilknyttet en pædagog, en uddannet assistent samt et varierende antal af frivillige forældre. Hver stue har max. 17 børn i tre til fireårs alderen eller max. 25 børn i femårs alderen.

I dagtilbudsprogrammet for børn i alderen tre til fire år anvendes en kombination af undervisningsmaterialer. Mest udbredt blandt en stor del af pædagogerne på CPC-centrene er 'EARLY –curriculumprogrammet' (Chicago Early Assessment and Remediation Laboratory) (Naron & Perlman, 1981, gengivet efter Reynolds, 2000), andre er f.eks. 'Alpha time'.

**Pædagogerne** underviser børnene i at lære deres krop at kende, herunder betegnelserne for kropsdelene. Deres grov- og finmotoriske færdigheder trænes. Derudover lærer de at skelne mellem farver, former og størrelser. De undervises i aritmetik bl.a. ved at lære at tælle, samt i sprog, f.eks. gennem undervisning i lyde, sætningsopbygningsregler, træning af kritisk tænkning og verbal problemløsningsfærdighed.

Dagtilbudsprogrammet for femårige har et akademisk sigte og bruger derfor grundskolens 'Comprehensive Reading Program' (CRP) (Chicago Public Schools, 1985, gengivet efter Reynolds, 2000), hvorfor 'EARLY-programmet' bruges i begrænset omfang. Børnene tilegner sig de grundlæggende færdigheder i sprog, matematik og kreative fag. Hver stue afsætter 45 min. til forberedende læsning og læsning. Derudover indeholder programmet samfundsfags-, naturfags-, musik og billedkunstsaktiviteter.

Fælles for samtlige børn på CPC' centrene er, at de skal lære at læse og skrive gennem erfaringer i og udenfor dagtilbuddet. Udflugter til f.eks. zoologisk have, kunstmuseer og biblioteker finder ofte sted. Turene følges op med samtaler i stuen eller i små grupper. Derudover er pædagogers og forældres fortsatte opmuntring, ros og anerkendelse af barnet en væsentlig del i programmets målsætning om at styrke barnets selvtillid.

**Forældrene** deltager i 'parent room' (forældreværelse) eller stueaktiviteter to gange om måneden. Aktiviteterne omfatter bl.a. emner vedrørende børns vækst og udvikling, læsning, skoleparathed, forældrekompetencer, sundhed, sikkerhed og ernæring.

Desuden indgår hjemmebesøg af centrets medarbejdere hos alle familier med det formål at fremme forældrenes engagement i børnenes samlede uddannelsesforløb og udvikling.

Hver forælder forventes at bruge en halv dag om ugen på børns aktiviteter på skolerne, hvor de kan være involveret i f.eks. at læse historier for små grupper af børn eller sørge for opdatering af opslagstavlen.

En medarbejder laver opsøgende arbejde. Dette omfatter bl.a. at rekruttere familier fra nabolaget, der vurderes at kunne have gavn af CPC-programmet. Når et barn tilmeldes programmet, skal barnet gennemgå helbredsundersøgelser, hvor barnets syn og hørelse testes. Alle børnene får gratis morgenmad og frokost.

### *Teoretisk grundlag*

Programmet bygger på to grundlæggende antagelser: At et stabilt og rigt læringsmiljø gennem hele barndommen er vigtigt, og at forældrene som aktive deltagere i barnets uddannelse gavner barnets udvikling (Reynolds, 2000, p. 24). Derfor fremhæves fire funktioner i programmet: 1) Tidlig indgriben, 2) inddragelse af forældrene, 3) en struktureret læringstilgang med hensyn til sprog og grundlæggende færdigheder og 4) programkontinuitet mellem daginstitutionen og de tidlige skoleår. Inddragelse af forældrene i programmet forventes dels at øge forældre-barn interaktionen, dels forældre og barns tilknytning til skolen, samt styrkelse af den sociale støtte imellem forældrene, der samlet set vil fremme barnets skolemodenhed og sociale tilpasning (Reynolds, 2000).

*Interventionens virkning*

Reviewet har identificeret to hovedstudier med tilhørende sekundære studier, der har undersøgt effekten af interventionen. De finder positive effekter på følgende effektmål:

*Reynolds (2000)*: I primærstudiet er deltagernes læse og matematikfærdigheder ved 14 og 15 års alderen målt ved brug af Iowa Tests of Basic Skills (ITBS) og The Test of Achievement and Proficiency (TAP) (se eventuelt Linn 1989) samt forbruger færdigheder gennem Chicago Minimum Proficiency Skills Test (MPST). Disse er suppleret med skoleoplysninger om placering i specialklasse og hvor mange et skoleår er gået om. De sekundære studier til dette studier inddrager endvidere oplysninger om kriminalitet og forskellige sociale forhold, samt cost-benefit analyse af interventionens omkostninger og effekt.

*Ceglarek (2009)*: Baserer sig på et survey, hvor der spørges til deltagernes rygevaner og eventuelt misbrug suppleret med registeroplysninger.

Børn der deltog i 'CPC preschool' i et eller to år opnåede højere læse- og matematikresultater og lavere dumpeprocenter og specialundervisningsplacering op til niende klasse (Reynolds, 2000).

Ceglarek (2009) viser, at tidlig indgriben kan yde positiv indflydelse på den langsigtede sundhedstilstand blandt socialt udsatte unge, der har et misbrug af rusmidler og cigaretrykning.

*Anvendte studiereferencer*

Reynolds, A. J. (2000). *Success in early intervention: The Chicago Child-Parent Centers*. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press.

Ceglarek, S. L. (2009). *The effects of early childhood intervention on long-term health outcomes*. Madison, W: University of Wisconsin.

### 4.3 GETTING READY

Getting Ready er en amerikansk intervention designet og udviklet af Sheridan m. fl. fra Nebraska Center for Research on Children, Youth, Families and Schools/ University of Nebraska, Lincoln. Udviklingen af interventionen er påbegyndt efter år 2000 og afsluttet efter 2008 (University of Nebraska, 2011).

### *Curriculum*

Getting Ready programmet er for familier med lav socioøkonomisk status.

Interventionen tilbydes fra fødslen og frem til barnet fylder fem år. Omfangsmæssigt er det primære indhold fem årlige hjemmebesøg af cirka 60 minutters varighed, men interventionens indhold søges praktiseret ved alle former for møde mellem pædagog og forældre i interventionsperioden (Sheridan et al., 2010, p. 136).

Formålet med programmet er at yde vejledning til udsatte ved at lære forældre at være støttende og engagerende i forhold til deres børn. Forældrene skal lære at *læse* deres børn og imødekomme deres emotionelle, kognitive og tilknytningsmæssige behov, så børnene bliver rustet til at opnå succes i skolen (Sheridan et al., 2010, p. 130).

Getting Ready vægter altså forældrenes rolle i forhold til deres børns udvikling og muligheder for at blive skoleparate. I programmet bliver forældre vejledt af pædagoger, og denne vejledning har til formål at fremme forældreevnen og øge forældrenes selvtillid, så de formår at maksimere børnenes indlæringsmuligheder. Modellen er altså forankret i familiecentrerede principper og i samarbejdet mellem hjemmet og dagtilbuddet.

Getting Ready indeholder hjemmebesøg og forældrekonferencer (teacher conferences), hvor forældre og pædagoger sammen ser videoobservationer af børnene. Her får pædagogerne anledning til at: 1) Få forældrene til at fokusere på barnets styrker, 2) tale om observationerne af barnet, 3) diskutere udviklingsmæssige forventninger (mål), 4) give information om barnets udvikling, 5) vende eventuelle problemer eller udfordringer relateret til barnets sociale, kognitive og kommunikationsmæssige udvikling og læring.

Hjemmebesøgene og forældrekonferencerne er bygget op omkring følgende elementer: Etableringen af en relation mellem forældre og barn, bekræftelse af forældrekompetencer, fokus og opmærksomhed, information om børns udvikling og vejledning (Sheridan et al., 2008, p. 159). Pædagogens rolle er at hjælpe forældrene til at interagere med deres børn ved at lytte til deres behov og bekymringer, anerkende vigtigheden af forældreinvolvering overfor forældrene, kommentere og forklare hvad der sker i de observerede interaktioner, samt at forklare hvordan barnets emotionelle, kognitive og sociale udvikling foregår (Sheridan et al., 2008, p. 161).



### *Teoretisk grundlag*

Tidligere studier har påvist, at forældres omsorg, empati og støtte har betydning for om barnet får udviklet sin selvstændighed, og spiller ind på barnets socio-emotionelle og kognitive udvikling (Sheridan et al., 2008, p.153).

Getting Ready bygger på Bronfenbrenners økosystem teori (Sheridan et al., 2010, p. 126). I teorien hævdes det, at faktorer, der påvirker børns erfaringer i deres formative udviklingsmæssige år, opstår på tværs af fire systemer. Disse er: Mikrosystemet, mesosystemet, exosystemet og makrosystemet.

Endvidere bygger Getting Ready på to konsultationsmodeller, der har fokus på relationer mellem og på tværs af systemer, og som forstærker tilliden mellem barn og omsorgsperson: Triadisk (McCullum & Yates, 1994) og samarbejds-mæssig (forbundet) konsultation (Sheridan & Kratochwill, 1992; Sheridan, Kratochwill & Bergan, 1996). De triadiske strategier har til formål at forstærke forældres modtagelighed, tillid og kompetencer i interaktion med børn. For eksempel interagerer pædagoger med forældre og børn i en triadisk kontekst, når de er på hjemmebesøg eller holder forældre-konsultationer.

### *Interventionens virkning*

Et studie undersøger effekten af interventionen. Sheridan et al. (2010) undersøger lærernes opfattelse af børnenes sociale-emotionelle kompetencer og bekymrende adfærd ved brug af to test, DECA (LeBuffe & Naglieri, 1999) og SCBE-30 (LaFreniere & Dumas, 1996). Studiet undersøger således effekten af indsatsen ved at måle to dimensioner af sociale og emotionelle kompetencer: Interpersonelle kompetencer og adfærdsmæssige kompetencer. 220 børn deltog i alderen tre til fem år samt deres forældre (214). Børnene blev undersøgt over en periode på to år.

Sammenlignet med kontrolgruppen viste børnene i interventionsgruppen signifikant fremgang i forhold til interpersonelle kompetencer, såsom tilknytning, initiativ og angst/tilbagetrækning, men ingen fremgang i relation til adfærdsmæssige forhold, såsom vrede/aggression, selvkontrol og adfærdsmæssige problemer.

### *Anvendte studiereferencer*

Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Edwards, C. P., Bovaird, J. A. & Kupzyk, K. A. (2010). Parent engagement and school readiness: Effects of the Getting Ready intervention on preschool children's social-emotional competencies. *Early Education and Development*, 21(1), 125-156.

### *Supplerende referencer*

LaFreniere, P. J. & Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8, 369–377.

LeBuffe, P. A. & Naglieri, J. A. (1999). *Devereux Early Childhood Assessment (DECA)*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

McCullum, J.A. & Yates, T.J. (1994). Dyad as focus, triad as means: A family centered approach to supporting parent-child interaction. *Infants and Young Children*, 6(4), 54-63.

Sheridan, S. M. & Kratochwill, T. R. (1992). Behavioral parent teacher consultation: Conceptual and research considerations. *Journal of School Psychology*, 30, 117-139.

Sheridan, S. M., Kratochwill, T. R. & Bergen, J. R. (1996). *Conjoint behavioral consultation: A procedural manual*. New York: Plenum Press.

Sheridan, S. M., Marvin, C.A., Knoche, L. L. & Edwards, C. P. (2008) Getting Ready: Promoting School Readiness Through a Relationship-Based Partnership Model. *Early Childhood Services*, 2(3), 149-172.

University of Nebraska (2011). *The department, faculty*. Lokaliseret 27. januar 2011 på: <http://psych.unl.edu/faculty/faculty.asp?id=14>

## 4.4 THE INCREDIBLE YEARS

Dette program er udviklet i USA af Carolyn Webster-Stratton, med første udgivelse af programmet i 1984. Det er implementeret i USA, England, Canada, Irland, Norge, Danmark, Sverige, Rusland, Portugal, New Zealand og Australien. The Incredible Years anvendes i Danmark under termen 'De utrolige år' (DUÅ) (Ikast-Brande Kommune, 2010).

### *Curriculum<sup>4</sup>*

For det samlede program The Incredible Years er det overordnede formål at forbedre børns sociale kompetencer og derved forebygge adfærdsproblemer, kriminalitet, vold og stofmisbrug. Formålet med at kombinere de to komponenter Parent Training Program og Teacher Training Program er at reducere risikofaktorer hos børn og familier, der defineres som udsatte i kraft af deres socioøkonomiske status. Adfærdsmæssige problemer ses som store risikofaktorer, idet de opfattes som indikatorer på senere kriminalitet, stofmisbrug, voldelig adfærd og frafald i skolen. Med disse programmer er intentionen at forbedre pædagogernes evner til positiv ledelse, forbedre børnenes selvledelsesevner, reducere adfærdsproblemer hjemme og i dagtilbuddet, øge forældres brug af positiv opdragelse og disciplinære strategier og styrke relationen mellem dagtilbud og hjem (Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2001, p. 297).

Interventionen løber over to år med separate interventioner for forældre og pædagoger, som foregår i barnets fjerde eller femte leveår. Forældrene tilbydes 12 møder af cirka to en halv times varighed, mens pædagogerne deltager i 6 workshops af en dags varighed fordelt over et halvt år. Forældrene tilbydes en opfølgning efter overgang til skolen.

Alle dele af programmerne følger et manuskript, som angiver det specifikke tema, der skal belyses, samt spørgsmål til dette tema.

**Forældre:** Formålet er at fremme forældrenes positive opdragelsesevner, samt at give dem strategier til at håndtere stress og måder at styrke barnets sociale evner. Forældrene deltager i et 12 ugers program (forkortet version af det oprindelige program). Programmet består af ugentlige møder på to en halv time, med 6-10 forældre samt en gruppeleder per hold. Her ses en video på to minutter med fokus på et bestemt opdragelsesmæssigt tema og derefter diskuteres dette tema. Gruppelederen skal i diskussionen sætte fokus på problemløsning, selvledelse og styrkelse af den enkelte forælder. Temaerne i forældreprogrammet er: 1) Leg med dit barn, 2) hjælp dit barn med at lære, 3) brug ros og opmuntring

---

4. I denne curriculumgennemgang beskrives The Incredible Years 'Parent Training Program' og 'Teacher Training Program' i den variant, som beskrives i Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2001, hvor programmet er rettet mod børn i almindelighed og nogle steder er henholdsvis udvidet og forkortet i forhold til tidligere versioner af programmet. Tidligere har programmet specifikt været rettet mod børn med op-positionelle adfærdsforstyrrelser og adfærdsforstyrrelser (oppositional defiant disorder (ODD) eller conduct disorder (CD)). Se f.eks. Webster-Stratton (1994). For en mere dybdegående beskrivelse af det generelle program The Incredible Years, se <http://www.incredibleyears.com/index.asp>.

til at fremme det bedste i dit barn, 4) effektiv grænsesætning, 5) håndtering af dårlig opførsel, 6) lær dit barn at løse problemer, 7) giv og modtag støtte.

Forældrene bliver tilbudt fire supplerende sessioner i programmets andet år til at støtte overgangen fra dagtilbud for fire-femårige til dagtilbud for fem-seksårige, hvor der sker et institutionelt skift (fra Head Start til kindergarten). Dette supplerende program løber over fire uger med én gang af to timers varighed per uge. Dette program er en forkortet version af Advance and School Incredible Years træningsprogrammer. Tematisk arbejdes der her med: 1) Gennemgang af børnecentrerede legeemner, 2) at fremme barnets venskaber og positive måder at lege med jævnaldrende, 3) læsning med barnet ved brug af en tilpasset version af programmet Dialogisk Læsning, 4) problemløsning med barnet, 5) succesfuldt samarbejde med dagtilbudspersonalet (Webster-Stratton et al., 2001, p. 286-87).

**Personalet** i dagtilbuddet (pædagoger og assistenter) deltager i en endags workshop en gang hver måned i seks måneder. Indholdet i dette program fokuserer på positiv ledelse og disciplineringsstrategier, samt at fremme de sociale kompetencer hos børnene. Personalet undervises i at lære børnene strategier til at løse problemer. Personalet ser videoptagelser af to minutters varighed af andre professionelles omgang med børn med fokus på et bestemt tema, hvilket efterfølges af en gruppediskussion. Temaerne er: 1) Fremme positive relationer til børn og deres familier, 2) styrke børnenes sociale evner, 3) bruge opmuntring til at motivere børn med adfærdsmæssige problemer, 4) lære at være proaktiv, 5) håndtere adfældsproblemer ved at bruge effektiv grænsesætning, 6) lære børnene at håndtere problemer, vrede og venskaber, 7) hjælpe børnene til at forstå og sætte ord på følelser, 8) samarbejde med forældre (Webster-Stratton et al., 2001, p. 287-88).

### *Teoretisk grundlag*

Det generelle program i The Incredible Years er baseret på kognitiv, social læringsteori og specifikt Pattersons tvangshypotese (om negativ forstærknings fastholdelse af afvigende adfærd), Banduras beskrivelser af modellering og selvtillid og Piagets udviklingsmæssige interaktive læringsmetoder. Der anvendes kognitive strategier, som skal udfordre negative selvforståelser og forstærke selvværdet hos forældrene (The Incredible Years, 2011).

I denne version af programmet præciseres det, at forældreprogrammet baseres på: 1) Social læringsteori, med fokus på adfærdsmæssige og kognitivt-adfærdsmæssige tilgange, 2) relationelle teorier der har til formål at fremme tilknytning og pleje forældre-barn relationer (Webster-Stratton et al., 2001, p. 287).

#### *Interventionens virkning*

Et studie undersøger effekten af The Incredible Years. Webster-Stratton, Reid & Hammond, (2001) undersøger effekter af programmet indenfor en række områder, herunder forældre stil, adfærdsmæssige problemer hjemme og i institutionen, pædagogisk styring (classroom management), forældre-pædagog samarbejdet og tilfredshed med interventionen.

Undersøgelsen er en randomiseret undersøgelse af 36 Head Start klasser. Head Start er udvalgt fordi de børn, som går her, er i højrisikogruppe i forhold til de følgevirkninger, som kan relateres til adfærdsproblemer i kraft af deres socioøkonomiske status (Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2001, p. 284). Kontrolgruppen følger det ordinære Head Start curriculum, mens interventionsgruppen følger The Incredible Years i en periode på to år. Effekten af programmet undersøges med observationer i hjemmet og i dagtilbuddet to gange i løbet af det første år og der laves en follow-up undersøgelse et år senere, som indeholder forælderreportering og observationer i hjemmet. Undersøgelsen viser, at forældrene har signifikant fald i brugen af negative opdragelsesmetoder og signifikant stigning i brugen af positive opdragelsesmetoder. Børnene udviste signifikant færre adfærdsproblemer hjemme og i dagtilbuddet end kontrolgruppen. Børn som først var i højrisikogruppe for adfærdsproblemer – målt på ulydighed og aggressiv opførsel – viste signifikant fald på disse mål i forhold til højrisikobørn fra kontrolgruppen. Pædagogerne viste signifikant bedre evner til at lede børnegruppen end pædagogerne i kontrolgruppen (Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2001, p. 291 ff.).

#### *Anvendte studiereferencer*

Webster-Stratton, C., Reid, M. J. & Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 283-302.

#### *Supplerende referencer*

Ikast-Brande Kommune (2010, 10. august). *Familieprogrammer*. Lokaliseret 9. januar 2011 på: <http://www.ikast-brande.dk/go.asp?LangRef=139>

The Incredible Years (2011). *The Incredible Years: Effective training programs to reduce children's aggression and increase social competence*. Lokaliseret 9. januar 2011 på: <http://www.incredibleyears.com/index.asp>

Webster-Stratton, C. (1994). Advancing videotape parent training: A comparison study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62(3), 583-593.

#### 4.5 THE PEACEFUL KIDS EARLY CHILDHOOD SOCIAL-EMOTIONAL (ECSEL) CONFLICT RESOLUTION PROGRAM

Programmet blev etableret i 1990'erne og undersøges i Sandy & Boardman (2000). I dette studie undersøges børn fra Head Start centre i og omkring New York City.

##### *Curriculum*

Programmet har som formål at forbedre børns evner til konfliktløsning og er målrettet børn i dagtilbudsalderen for at opnå en tidlig indsats i forbindelse med børnenes sociale kompetencer (Sandy & Boardman, 2000). Når børn når mellemtrinnet i skolen (middleschool), er de sociale relationer allerede så etablerede, at de er svære at ændre på (Mize, 1995). Derfor er den tidlige indsats vigtig (Sandy & Boardman, 2000, p. 340).

Interventionen tilbydes børn i alderen to til seks år, og består i 15 samlinger af 20 til 40 minutters varighed. Forældrene tilbydes fire workshops af to timers varighed, mens pædagogerne deltager i to workshops af tre timer.

ECSEL programmet er "en multikulturel, teoribaseret tilgang til at fremme udvikling af socialt-emotionelle, kognitive og konfliktløsningsmæssige-evner hos børn i dagtilbudsalderen (to-seks år)" (Sandy & Boardman, 2000, p. 337).

Den grundlæggende motivation for programmet er spørgsmålet om, hvordan børn kan hjælpes til at håndtere konflikter og frustrationer i en verden, som er blevet mere kompleks, og hvor stadig flere børn udfører voldelige handlinger. Barnets sociale kompetencer forstås som afgørende for barnets udvikling og som indikatorer på barnets boglige præstationer (Sandy & Boardman, 2000, p. 339).

Familien forstås som den mest indflydelsesrige faktor i forhold til barnets sociale og kognitive udvikling. Derfor er det vigtigt at involvere forældre i programmet (Sandy & Boardman, 2000, p. 339). Et mindre stimulerende miljø i hjemmet kan således føre til en underudvikling af barnets sociale, emotionelle og kognitive evner, hvilket kan føre til negative relationer til andre mennesker og aggressiv opførsel.

Desuden er ræsonnementet, at konfliktløsningsevner kan blive mere generelle og mere effektive redskaber for barnet, hvis de trænes både i skolen og derhjemme.

Det faktiske indhold af programmet redefineres og udvikles undervejs i interventionsforløbet fra Sandy & Boardman (2000). Programmet indeholder anvisninger for træning af både børn, forældre og personale i dagtilbuddet og er beskrevet ud fra Sandy & Boardman, 2000 (p. 343-348).

**Børnenes program** består af 15 rundkreds-sessioner, som gennemføres en gang om ugen over en periode på fem måneder. Hver session varer mellem 20 og 40 minutter og ledes af en Peaceful Kids ECSEL facilitator med deltagelse af personalet i daginstitutionen. Afhængig af børnenes modenhed fokuseres der i rundkreds-sessionerne på følelser, samarbejde, kommunikation og problemløsning. Sessionerne er typisk opbygget omkring disse aktiviteter: 1) "forme cirkelen" børnene former en cirkel, holder hinanden i hånden og bliver opmærksomme på rummet omkring dem, 2) "fugl i reden" en lille blød bold agerer fugleunge og flyttes forsigtigt fra barn til barn i rundkredsen, mens der synges en sang 3) "spejl" hvor børnene to og to skiftevis bruger en tom ramme til at tage op foran ansigtet og mime forskellige følelser, som den anden skal spejle, 4) "ønskes: bedste ven" med højtlesning af historien "Ønskes: bedste ven" af A.M. Monson, 5) "vi er venner" – en afslutnings-sang, 6) "logiske konsekvenser" forskellige følelser og deres konsekvenser demonstreres for børnene.

**Personalets workshops** omhandler børnenes træningsforløb og voksen-voksen konfliktløsning, samt træning til at vejlede børnene i konstruktiv konfliktløsning. Derudover deltager personalet i de 15 rundkreds-sessioner for børnene og de modtager manualer fra ECSEL programmet, så de selv kan integrere tankerne fra programmet i de daglige aktiviteter med børnene. Personalet tilbydes yderligere to til tre workshops i forbindelse med personale dage, hvor indholdet er: diskussion af programmets elementer, rollespil og andre praktiske øvelser i tråd med programmets indhold.

**Forældrenes** workshops har fokus på både voksen-voksen og voksen-barn relationer, som diskuteres og løses ved hjælp af SOAR modellen (S: stop og tænk, O: åben op og fortæl hvordan du har det, A: spørg og lyt, R: løs det sammen). Børns opførelse diskuteres og forklares og der gives instruktioner og råd til forældrene om hvordan de kan håndtere konflikter med barnet. Der sendes anvisninger med aktiviteter, som kan udføres i hjemmet til forældrene to gange i ugen med instruktioner om en bestemt aktivitet, f.eks. historier eller sange, og med information om hvordan forældrene kan tale med barnet om indholdet i historien, hvilke følelser personen har og hvorfor.

#### *Teoretisk grundlag*

Det teoretiske fundament for at forstå sociale kompetencer i forhold til barnets alder baseres på Mize (1995). Derudover forstås konflikten som et grundlæggende element i barndommen, hvor den i den tidlige barndom handler om at skabe et autonomt selv og senere i barnets liv ses som en del af barnets måde at organisere leg (Sandy & Boardman, 2000, pp. 338-39).

#### *Interventionens virkning*

I Sandy & Boardman (2000) undersøges effekten af programmet. Sandy og Boardman udvikler og tester i studiet en ny måde at før- og efterteste, kaldet Playful Solutions Task (PST) (Sandy & Boardman, 2000). Der rekrutteres et sample bestående af 404 elever fra Head Start centrene i og omkring New York City. Over en periode på to år undersøges programmets effekt ved at inddele de i alt 18 deltagende grupper i tre grupper – en med træning af både personale, forældre og børn, en med træning af personale og børn og en, hvor ingen fik træning. "Træning af forældre, deres børn og personalet i institutionen i konfliktløsning resulterede i signifikant øgning af konfliktløsningsevner, lavere niveau af aggression, øgede samarbejdsevner og øgede sociale kompetencer i forhold til at træne børn og personale uden forældreinvolvering og i forhold til slet ikke at give nogen træning" (Sandy & Boardman, 2000, p. 353). Resultaterne peger på betydningen af at træne konfliktløsningsevner i forskellige kontekster (Sandy & Boardman, 2000, p. 353).

#### *Anvendte studiereferencer*

Sandy, S. V. & Boardman, S. K. (2000). The Peaceful Kids Conflict Resolution Program. *International Journal of Conflict Management*, 11, 337-357.



*Supplerende referencer*

Mize, J. (1995). Coaching preschool children in social skills: A cognitive-social learning curriculum. I: Cartledge, G. & Milburn, J. F. (Eds.), *Teaching social skills to children and youth* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

## 4.6 PERRY PRESCHOOL

The High/Scope Perry Preschool Project blev gennemført i Ypsilanti i staten Michigan, USA, i perioden 1962 til 1967. Interventionen er siden videreudviklet til det, der i dag er kendt som High/Scope (se HighScope, 2011).

*Curriculum<sup>5</sup>*

Curriculum er udviklet med henblik på at kompensere for og forebygge mangelfuld kognitiv udvikling hos børn.

De deltagende børn er tre år ved programmets start og følger programmet 30 uger hvert år i to år. Børnene tilbringer formiddagen i institutionen, i cirka to en halv time, hvor aktiviteterne følger et fast mønster. Der gennemføres et ugentligt hjemmebesøg af ca. halvanden times varighed om eftermiddagen. Hertil indeholder programmet fælles møder for forældrene.

Indholdet i institutionen er centreret omkring to overordnede aktiviteter: Dels gruppeaktivitet, dels temaaktiviteter. Et udgangspunkt for alle aktiviteter er, at barnet så vidt muligt selv skal være med i planlægningen og udførelsen af disse. Barnet er således aktiv i dagens aktiviteter, mens pædagogens rolle primært er at være inspirator og igangsætter.

Under gruppeaktiviteten samles børnene omkring to pædagoger i grupper bestående af godt 10 børn, der har så ensartede kognitive forudsætninger som muligt. Aktiviteterne varer 10 til 20 minutter. Aktiviteterne centrerer om konkrete mangler i børnenes færdigheder eller skoleforberedende emner. For eksempel gives børnene en øvelse i geometri. Hvert barn får en æske med nogle forskellige former og efter en pædagogs anvisning, skal barnet tage bestemte former op af æsken.

Under temaaktiviteterne kan børnene selv vælge blandt forskellige aktivitetsområder, hvor der er en pædagog tilstede i hvert område. Ved hver pædagog er der et

---

5. Hvor intet andet er angivet, refereres der fra Weikart (1967).

tema med tilknyttede intentioner om udvikling: Husarbejde, hvor børnene skal udvikle evnerne til at socialisere sig og deles om tingene; et byggeklovsområde, hvor børnene skal udvikle grovmotoriske- og psykomotoriske evner samt sans for musik, rytme og drama; et kunstområde hvor børnene kan føle glæde ved at skabe noget selv, opøve bevidsthed om og sensitivitet over for fysiske former samt gives mulighed for anderledes læringsituationer; et skoleforberedende område (et stilleområde) hvor nysgerrighed og forståelse for bøger kan trænes og opmærksomhed og fokus kan øves. Derudover kan børnene vælge at lege med det tilgængelige legetøj. I hvert område er der en pædagog, som igangsætter og stimulerer aktiviteterne<sup>6</sup>.

Ture ud af huset skal endvidere skabe forskelligartede erfaringer for barnet, som det senere kan relatere til i forbindelse med aktiviteterne i daginstitutionen. Turene har bl.a. til formål at støtte barnet i udviklingen af adfærd ved at vise, at krav er forskellige i forskellige kontekster, vise barnet rollemønstre i arbejds-sammenhænge, give indtryk af at der er noget, de kan stræbe efter og vise barnet almindelige dagligdagssituationer, såsom at købe ind.

**Pædagogerne** har specialuddannelser i forhold til målgruppen – børn i risikogruppen. Der afholdes hver fredag eftermiddag personalemøder, som udover diskussion af det løbende arbejde kan indeholde uddannelsesaktiviteter.

**Forældreinvolveringen** er baseret på to elementer: Ugentlige hjemmebesøg og månedlige gruppemøder. Den tilknyttede pædagog besøger moderen<sup>7</sup> og barnet i cirka halvanden time, en fast eftermiddag om ugen. Besøget skal bidrage til, at moderen ændrer opfattelse af hendes rolle for barnets udvikling og læring. Derudover giver besøget pædagogen indblik i barnets udvikling og forholdene i hjemmet, hvilket kan være styrkende for arbejdet med barnet i institutionen.

Hjemmebesøgene består dels af træning af barnets kognitive færdigheder, dels af udflugter med barnet, hvor moderen inviteres med. Disse udflugter med mor og barn igangsættes, hvis barnet ikke har tilegnet sig de læringsmål, der har været intentionen med en udflugt i institutionen. For eksempel hvis institutionen har været på tur og set en ko, og barnet i institutionen ikke kan genkalde sig begrebet ko, gentages besøget med mor og barn.

---

6. For eksempler på konkrete aktiviteter henvises til Weikart (1967, p. 9-18).

7. Der skelnes mellem moderens og faderens rolle i programmet.

Træningen af barnet er målrettet fem områder: Det visuelle, finmotorikken, den auditive udvikling, tidlig matematik og tidlig natur og teknik. Moderen inddrages i undervisningen af barnet. Moderen opfordres til at arbejde videre med de elementer, barnet præsenteres for, ligesom der udleveres materialer, som kan bruges sammen med barnet.

**Gruppemøder** gennemføres månedligt, hvor fædre og mødre mødes særskilt. Målet med møderne er dels at skabe mulighed for erfaringsudveksling, dels at støtte forældrenes forventede forandrede holdning til børneopdragelse. Der gøres en særlig indsats for at få forældrene til at deltage, da de tilhører en gruppe, der ofte ikke har tradition for at deltage i forældrearrangementer. Der tilbydes gratis transport, børnepasning og forplejning. Møderne udvikles løbende ud fra en deltagerorienteret tilgang, og der holdes en uformel omgangstone uden inddragelse af eksterne oplægsholdere. Møderne tilbydes at være med til at planlægge de sidste arrangementer. Fædrenes gruppe arrangeres af en mandlig socialarbejder, mens mødrenes gruppe arrangeres af de deltagende pædagoger.

#### *Teoretisk grundlag*

Det curriculum der blev udviklet til High/Scope Perry Preschool blev oprindeligt kaldt 'Det kognitivt orienterede curriculum' for at adskille det fra andre tilgange, der ikke havde samme fokus på den kognitive udvikling hos barnet (Schweinhart, 2007). Det oprindelige teoretiske fundament er Piagets interaktionelle teori om barnets udvikling (Schweinhart & Weikart, 1988). Programmet er funderet i de mere bredt accepterede dele af Piagets teorier om barnets udvikling. Der lægges stor vægt på, at børn er bevidst lærende og derfor bedst lærer gennem aktiviteter, som de selv er med til at planlægge og udføre (Schweinhart, 2007). Pædagogens hovedopgave er derfor at understøtte det aktivt lærende barns udvikling (Hohmann, et al., 1979).

#### *Interventionens virkning*

Tre studier er identificeret til at undersøge effekten af Perry Preschool interventionen. Weikart (1989) samt Barnett (1985b) undersøger effekten af interventionen ud fra, hvad der kan betragtes som hhv. en individorienteret tilgang og en samfundsøkonomisk tilgang, begge med en række sekundære studier tilknyttet. Det skal dog bemærkes, at denne opdeling kan betragtes som konstrueret, fordi der er visse overlap mellem studierne. Schweinhart et al. (2005) behandler altså både de individuelle effekter af programmet og kalkulerer efterfølgende cost-benefit analyser på baggrund heraf på linje med metoderne anvendt i Barnett (1985b). Heckman, Moon, Pinto, Savelyev & Yavits (2010) foretager en reanalyse af data fra studiet.

Perry Preschool blev oprindeligt betegnet 'The Ypsilanti Perry Preschool Project'. 128 børn blev inkluderet i studiet. 123 børn fortsatte gennem hele interventionsperioden, fordelt på 58 børn i interventionsgruppen og 65 i kontrolgruppen. Alle studier omhandler altså data fra samme population. Data er løbende blevet indhentet på deltagerne, senest omkring deres fyrretyvende år med et meget lille frafald (Schweinhart, et al., 2005). Inklusionskriterierne har været at børnene har: 1) Afroamerikansk baggrund, 2) forældre med lav socioøkonomisk status og 3) scoret lavt i Stanford-Binet IQ test (61-88) (Barnett, 1985b).

Weikart (1989) og sekundære studier hertil baserer sine data på en række forskellige tilgange, idet studiet strækker sig over en lang række år. De første år baseres dataindsamling primært på Stanford – Binet IQ test, the Leiter International Performance Scale, the Peabody Picture Vocabulary Test, the Illinois Test of Psycholinguistic Abilities og the Parental Attitude Research Instrument (Radin Adaptation) (Weikart 1967). Ved overgangen til skolen suppleres med en række skolemål, herunder testresultater, fraværsopgørelser og hvor stor en andel af eleverne, der skulle gå et skoleår om. Ved senere dataindsamlinger blev også inkluderet mål på kriminalitet, opnået uddannelse, arbejde og indtægt.

Barnett (1985b) er primært baseret på data indsamlet ved interviews med deltagerne ved 19 og 27 års alderen, suppleret med oplysninger fra forskellige registre, bl.a. om kriminalitet.

Heckman et al. (2010) baserer sig på data indsamlet gennem ovennævnte studier.

Weikart (1989) og sekundære studier viser følgende effekter på individniveauet: Studiet viser en positiv effekt på børns kognitive færdigheder i førskolealderen og tidlig skolealder, som dog aftager over tid. Positive effekter er fundet for skoleforløbet i form af motivation og læsefærdigheder. Ved 40års opfølgningen fandt man, at der er en højere grad af gennemført skolegang, med større effekt for piger end drenge; Signifikant flere var beskæftiget ved 40års alderen og tjente væsentligt mere i gennemsnitlig årlig indkomst; Der var en markant lavere grad af kriminalitet; Der blev ligeledes fundet effekter i forhold til mænds anvendelse af medicin ved 40års alderen, ægteskabelige forhold og hvor mange mænd, der havde været med til at opfostre egne børn. Ingen signifikante forskelle blev fundet på de to førstefødte børn af deltagere i interventionen sammenlignet med kontrolgruppen (Schweinhart et al., 2005).

Barnett (1985b) og sekundære studier viser, at der er et stort gennemsnitligt udbytte for deltagerne i interventionen, idet den beregnes til \$19.570 ved 27årsalderen, dog med stor variation mænd og kvinder imellem, idet kvinders udbytte ansættes til \$37.350 mens mænds udbytte anslås at blive \$1.669 (alle tal i 1992 beløb med en 3% årlig inflation). Schweinhart et al. (2005) angiver i cost-benefit analysen et afkast på \$12,90 for hver \$ investeret, og samtidig angiver den gennemsnitligt udbytte til \$49,190, mænds udbytte til \$39,825 og endelig kvinders udbytte til \$58,554 (alle tal omregnet til år 2000 dollarkurs med 3% forrentning).

Heckman et al. (2010) finder lignende resultater, men finder dog ikke at de er lige så effektfulde som rapporteret i Schweinhart et al. (2005).

#### *Anvendte studiereferencer*

Barnett, W. S. (1985b). *The Perry Preschool Program and its long-term effects: A benefit-cost analysis*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Educational Research Foundation.

Heckman, J., Moon, S. H., Pinto, R., Savelyev, P. & Yavitz, A. (2010). Analyzing social experiments as implemented: A reexamination of the evidence from the High-Scope Perry Preschool Program. *Quantitative Economics*, 1(1), 1-46.

Schweinhart, L. J. (1993). What the High/Scope Perry Preschool Study reveals about developmental transitions and contextual challenges of ethnic males. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Toronto.

Schweinhart, L. J. (2007). Crime prevention by the High/Scope Perry Preschool Program. *Victims & Offenders*, 2(2).

Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R. & Nores, M. (2005). *Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool Study through age 40*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press.

Weikart, D. P. (1967). *Preschool interventions: Preliminary results of the Perry Preschool Project*. Ann Arbor, Michigan: Campus Publishers.

#### *Supplerende referencer*

HighScope (2011). *HighScope: Research-based early childhood curriculum, assessment, training, and publishing*. Lokaliseret 12. januar 2011 på: <http://www.highscope.org/index.asp>

Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1979). *Young children in action*. Ypsilanti, Michigan: The High/Scope Press.

Schweinhart, L. J. & Weikart, D. P. (1988). The High/Scope Perry Preschool Program. I: Price, R. H., Cowen, E. L., Lorion, R. P. & Ramos-McKaym, J. (Eds.), *Fourteen ounces of prevention: A casebook for practitioners* (pp. 53-65). Washington DC: American Psychological Association.

## 4.7 PRE-K MATHEMATICS

Pre-K Mathematics er udviklet af Alice Klein, Prentice Starkey og Alma Ramirez og er implementeret i New York og Californien.

### *Curriculum*

Programmet har til formål at berige såvel børnenes dagtilbud som læringsmiljøet i hjemmet med matematik med henblik på at udvikle børnenes uformelle matematiske viden og færdigheder. Det er målrettet familier med lav socioøkonomisk status.

Pre-K Mathematics består af aktiviteter med konkrete redskaber til brug i dagtilbuddet, som kan udføres af både pædagoger og børn i små grupper, og af konkrete hjemmeaktiviteter til brug i hjemmet af forældre og børn. Aktiviteterne i daginstitutionen og aktiviteterne i hjemmet kobles sammen gennem en pædagogmanual bestående af en curriculumplan. Curriculumplanen indeholder aktiviteter, der kan inddeles i følgende syv overordnede temaer: 1) At tælle og tal, 2) forståelse af aritmetiske aktiviteter (i efteråret), 3) rumlig sansning og geometri, 4) mønstre, 5) forståelse af aritmetiske aktiviteter (i foråret), 6) målinger og data, og 7) logisk argumentation (What Works Clearinghouse, 2007b).

Interventionen varer et skoleår og er rettet mod børn i tre eller fireårs alderen. I overensstemmelse med curriculumplanen indfører pædagogen en ny matematikaktivitet med et interval på ca. en uge. Sammenlagt præsenterer pædagogen i alt 29 matematikaktiviteter, som skal udføres i små grupper. Den ugentlige aktivitet udføres af hvert enkelt barn i en gruppe på fire til seks børn to gange i løbet af ugen á ca. 20 minutters varighed per gruppe.

Stilladsering som princip er et væsentligt element i implementeringen af interventionen. Det vil sige, at gruppeaktiviteterne er udviklet således, at de tager

højde for det enkelte barns forudsætninger. Aktiviteterne tilpasses derfor det enkelte barns niveau, ved at de enten gøres mere eller mindre udfordrende.

En gang om ugen, eller hver anden uge, giver pædagogen barnet opgaver med hjem. Hjemmeaktiviteterne indeholder bl.a. redskaber som forældrene kan bruge sammen med barnet, en beskrivelse af aktiviteterne og formålet med disse, samt billedillustrationer, der skildrer, hvordan aktiviteterne udføres.

Udover pædagogstyrede smågruppe- og hjemmeaktiviteter indeholder interventionen 27 supplerende it-baserede matematikaktiviteter. På hver stue installeres en matematik software (DLM Express) på en computer.

I løbet af interventionsforløbets første år deltager pædagoger fra interventionsgruppen i en firedages uddannelsesworkshop med fokus på temaerne et til tre i curriculumplanen. De deltager endvidere i en workshop á fire dages varighed med fokus på temaerne fire til syv. Derudover får pædagogerne supervision af interventionens facilitatorer ca. to gange om måneden.

Indbygget i interventionen er en løbende evaluering af, hvor tro pædagogerne er mod interventionen. Det bliver målt gennem en række spørgsmål og vurderes på fem dimensioner. Det drejer sig om: 1) Overholdelse af aktivitetsplanen, som den er defineret i curriculumplanen, 2) forberedelse af materialer til brug i aktiviteterne, 3) levering af centrale dele af matematikaktiviteterne i små grupper, 4) tilpasning til det enkelte barns forudsætninger (bl.a. stilladsering), 5) tilvejebringelse af skriftlige vurderinger af barnet gennem aktivitetskurserne.

Endvidere observerer en facilitator pædagogen hver anden måned med efterfølgende feedback til pædagogen. Der hentes også informationer om forældrenes brug af Pre-K Mathematics hjemmeaktiviteter gennem spørgeskemaer, hvor de bl.a. besvarer spørgsmålet om, hvor ofte de har benyttet sig af aktiviteterne sammen med deres barn (Klein et al., 2008).

### *Teoretisk grundlag*

Den teoretiske ramme for interventionen udspringer af teorien om stilladsering, der er baseret på psykologen Lev Vygotskys teori (Starkey, Klein & Wakeley, 2004; What Works Clearinghouse, 2007b). Klein, Starkey og Ramirez antager i forlængelse heraf, at udviklingen af den tidlige matematiske viden primært finder sted i sociale sammenhænge med matematisk indhold samt ved brug af konkrete redskaber.

Begrebet stilladsering henviser til at aktiviteterne sværhedsgrad tilpasses barnets forudsætninger. Det vil sige at enten forældrene eller pædagogen hjælper barnet med at dygtiggøre sig i matematik i kraft af deres egne kompetencer.

#### *Interventionens virkning*

Interventionens effekter er undersøgt i et systematisk review udført af What Works Clearinghouse, som inkluderer to studier der undersøger interventionen<sup>8</sup>.

Reviewet undersøger effekter af interventionen i forhold til fire områder: mundtligt sprog, skriftsprogskonventioner (print knowledge), fonologisk opmærksomhed (phonological processing) og matematik.

What Works Clearinghouse (2007b) konkluderer, at der er en signifikant positiv effekt af interventionen på børns matematik kundskaber. Det kan her suppleres, at Klein et al., der undersøger effekten af interventionen på 278 børn i tre- og fireårs alderen, hvoraf over halvdelen af børnene har en afroamerikansk baggrund, konkluderer, at der er en sammenhæng mellem forældrenes holdning til deres egen rolle som bidragsyder til børnenes matematikkundskaber og elevernes præstation i matematik i præmålingen. De børn, hvis forældre mener, at barnets matematiktilegnelse i høj grad også er hjemmets opgave, bidrager til højere test-score i præmålingen. Dog viser undersøgelsen, at interventionsgruppens resultater i postmålingen er signifikant bedre end kontrolgruppens. Interventionen har altså en positiv indvirkning på børns matematik kundskaber (Klein et al., 2008).

#### *Anvendte studiereferencer*

What Works Clearinghouse. Early Childhood Education (2007b). Pre-K Mathematics. Princeton, NJ: What Works Clearinghouse.

Klein, A., Starkey, P., Clements, D., Sarama, J. & Iyer, R. (2008). Effects of a pre-kindergarten mathematics intervention: A randomized experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 1(3), 155-178.

#### *Supplerende reference*

Starkey, P., Klein, A. & Wakeley, A. (2004). Enhancing young children's mathematical knowledge through a pre-kindergarten mathematics intervention. *Early Childhood Research Quarterly*. 19, 99-120.

---

8. Ingen yderligere studier der undersøger effekten af interventionen er lokaliseret.



## 4.8 STRONG FAMILIES

Strong Families blev udviklet af en forskergruppe under ledelse af Dr. Mark Fraser og Dr. Katie Dunlap fra University of North Carolina som et supplement til Making Choices, et program med fokus på sociale færdigheder i problemløsning for børn, udviklet i 1998. Programmet er støttet af føderale midler, og Strong Families blev udviklet, da behovet for en familieorientering af programmet blev opdaget<sup>9</sup>.

### *Curriculum*

Formålet med Strong Families er at forstærke positive og effektive forældrekompetencer ved at uddanne forældre til børn i dagtilbud. Dette sker på flere niveauer og blandt andet får forældrene hjælp af familierådgivere til at reducere elementer, der skaber stress og har en isolerende effekt, såsom helbredsrelaterede problemer, arbejdsløshed eller hjemløshed (Conner, 2010, p. 86). Målet er, at forældrene lærer teknikker, der hjælper dem til at opdrage børnene, lære hvilke udviklingsmæssige forventninger de kan have til deres børns adfærd og sociale interaktion, samt få mulighed for at knytte stærkere bånd til børnene (ibid.). Inden den egentlige intervention går i gang, får forældrene oplæring i ernæring, socialrådgivning, og hvordan man skriver en jobansøgning. Dette kan både ske i grupper og på individuelt plan.

Undervisningsdelen består af 15 lektioner af en varighed på i alt 15 til 30 timer, der som udgangspunkt foregår i hjemmet til børn i alderen tre til fire år.

Hjemmet er udgangspunktet for undervisningen, da programmet er rettet mod udsatte familier, der ofte er mindre deltagende i offentlige og skolebaserede tilbud på grund af dårlige økonomiske forhold, manglende transportmuligheder og fordi de er bosiddende i socialt belastede områder (Fraser et al., 2004, p. 316).

### *Teoretisk grundlag*

Strong Families beskrives af Conner (2006) som værende funderet i både et teoretisk og empirisk grundlag. Dette grundlag specificeres af Fraser et al. som baseret på empirisk forskning i forældretræning, opretholdelse af familien og multisystemisk familiebehandling, funderet i et tvangsteoretisk perspektiv (Fraser et al., 2004).

---

9. Strong Families og Making Choices er udviklet som to adskilte programmer, som dog kan supplere hinanden. Making Choices indeholder ikke noget element af forældreintervention, hvorfor det ikke er beskrevet yderligere, herunder ikke har en selvstændig beskrivelse.

*Interventionens virkning*

Conner (2006) undersøger effekten af Strong Families. I studiet anvendes North Carolina Family Assessment Scale og Berkely Puppet Interview Instrument. 104 børn i alderen tre til fire år deltager i projektet. Studiet beskriver sig selv som en pilot demonstration af de to curricula, Strong Families og Making Choices. I studiet fik de deltagende familier 15 undervisningstimer med udgangspunkt i Strong Families – i alt 15-30 timer med undervisning<sup>10</sup>.

Studiet viser, at de kombinerede interventioner har en signifikant positiv effekt af medium størrelse på de børn, der deltager sammenlignet med kontrolgruppen. Studiet har sammenlignet akademiske evner, sociale kompetencer, relationsbygning, generel og aggressiv adfærd samt relationer til omsorgspersoner. Studiet finder, at det især er børnenes aggressive adfærd, der bliver mindsket (Conner, 2006).

*Anvendte studiereference*

Conner, N. W. (2006). "Making Choices" and "Strong Families": A pilot study of a preschool preventive intervention program. Chapel Hill, NC: University of North Carolina.

*Supplerende referencer*

Fraser, M. W., Day, S. H., Galinsky, M. J., Hodges, V. G. & Smokowski, P. R. (2004). Conduct problems and peer rejection in childhood: A randomized trial of the Making Choices and Strong Families programs. *Research on Social Work Practice*, 14(5), 313-324.

## 4.9 BRIGHT BEGINNINGS

Programmet er udviklet ved Charlotte-Mecklenburg skolerne (CMS), North Carolina, USA, og blev udviklet med det formål at hjælpe socialt udsatte børn i tredje klasse til at præstere bedst muligt ud fra sine forudsætninger. (Neuman, 2009, p. 107). Det første optag til Bright Beginnings var i 1997-98 (Bucci, 2000).

---

10. Fraser et al. laver ligeledes en intervention indeholdende Strong Families, men denne beskriver børn i alderen 6 til 12 år, og falder derfor udenfor dette skrifs afgrænsning.

### *Curriculum*

Bright Beginnings curriculum er baseret på programmerne High/Scope og Creative Curriculum, der centrerer sig om fire udviklingsområder for tre- til femårige børn: Det sociale/emotionelle, fysiske, kognitive og sproglige.

Interventionen er et program specifikt for fireårige børn og indholdsmæssigt udfyldes hele dagen i daginstitutionen omkring dette leveår af programmet.

Børn, der vurderes at have behov for ekstra hjælp til at få succes i skolen, inkluderes i interventionen på baggrund af et screeningsværktøj udviklet af CMS (Smith, Pellin & Agruso, 2003). Selvom mange af børnene kommer fra fattige familier, er programmet primært for børn med behov for hjælp til at lære at læse og skrive. Dagtilbuddet har derfor et ekstra fokus på læse-, og skrivefærdigheder for at fremme børns skoleparathed, og for at lette overgangen fra dagtilbud til skole. Bright Beginnings er et heldags (6,5 time) børnencenteret, læse- og skrivefokuseret program, som indeholder vejledning til pædagoger og forældre om de fire ovenfor listede udviklingsområder. Derudover har programmet tilknyttet en socialrådgiver, sygeplejerske og forældrevejleder. Bright Beginnings indeholder ni curriculum elementer: 1) Sprog, skrivning og læsning, 2) matematik, 3) social og personlig udvikling, 4) sund livsstil, 5) videnskabelig tænkning (Scientific Thinking), 6) samfundsvidenskab, 7) formning, 8) psykisk udvikling, og 9) teknologi (PCER, 2008a).

Bright Beginnings programmet kræver, at dagtilbuddet har meget plads, idet der arbejdes med udviklingsområderne på 10 forskellige måder: I blokke, gennem skuespil, legetøj og spil, formning, bibliotek, udforskning af sand og vand, musik og bevægelse, madlavning og computer. Dagtilbuddets fysiske indretning skal således motivere børnene til at være aktive, undersøgende og interagerende.

Dagtilbuddet er placeret på en skole, for at børnene senere hen skal have lettere ved at omstille sig til skolen. Programmet er skoleforberedende og handler i højere grad om læring end om leg (Bright Beginnings, 2010).

***Pædagogerne*** er særligt uddannede, og for at blive assistent kræves der minimum en bachelorgrad. Børnene får dagligt en-til-en læsehjælp af pædagogerne og undervises i matematik, sprog, natur og teknik samt samfundsfag. Pæda-

gogerne vurderer ved hjælp af en tjekliste barnets fremskridt. Dagen er meget struktureret, og ca. en tredjedel af dagen udgøres af nøje planlagte aktiviteter; spontane aktiviteter og fri leg sker sjældent. Dagen forløber i skemalagte intervaller på 15-20 minutter, som er organiserede omkring læse-skrive-cirkler (Literacy Circles), hvor børnenes akademiske færdigheder trænes. Cirkeltiden starter med, at pædagogerne beretter om dagens tema, for eksempel at arbejde sammen'. Derefter lærer børnene ord og begreber gennem sang, højtlesning og fingerlege. Børnene må vælge mellem 12 forskellige læringsaktiviteter, som de så senere hen beretter om i cirklen. I cirklen vurderer pædagogerne, om børnene lærer det, de skal, ved at børnene lege-skriver om det de legede med tidligere. Derefter leger børnene ude. Når de efter udeaktiviteter mødes i cirklen for tredje gang, synger de sange og lytter til højtlesning. Sidst på dagen samles de igen i cirklen og opsummerer dagens aktiviteter samt deler og fejrer, hvad dagen har lært dem (Neuman, 2009).

Mange af temaerne suppleres med aktiviteter, der betragtes som mere underholdende. Det kunne for eksempel være madlavningsprojekter med en ugentlig køkkenchef, jungle safari, læring om sommerfugles livscyklus eller udflugter til landbrug. Derudover afsluttes hvert år med en musical – alle aktiviteter har dog en skjult læringsstrategi.

Bright Beginnings afholder hver fjerde måned bogkonkurrencen 'Bobcat Book Battles', som skal fremme børns lyst til at læse litteratur. Alle børnene får en liste over udvalgte bøger, de skal læse eller kigge i udover deres normale læseopgaver. Bøgerne repræsenterer forskellige genrer og skal modsvare børnenes nuværende læseniveau. Bogkonkurrencen forløber som en quiz, hvor børnene konkurrerer i tre hold. Det hold som svarer rigtigt på flest spørgsmål går videre til finalen, som består af de vindende hold fra andre dagtilbud (Bright Beginnings, 2010).

**Forældrene** skal underskrive en kontrakt om, at de vil deltage i forældre-pædagogkonferencer, hjemmebesøg, læse mindst 100 bøger for deres børn hvert år og involvere sig i aktiviteter i dagtilbuddet (Neuman, 2009). Det er også muligt for forældrene at blive trænet i deres læse- og skrivefærdigheder (McClure, 2000).

### *Teoretisk grundlag*

Grundlaget for Bright Beginnings blev udviklet af en styrekomite, udpeget af CMS ledelse, som svar på distriktets målsætning om, at 85 % af alle børn i tredje klasse skal præstere på niveau eller bedst muligt ud fra sine forudsætninger

(Neuman, 2009, p. 107). Programmet er opbygget på baggrund af empirisk forskning, læringsteorier, beskrivelser, besøg ved og evaluering af andre programmer samt konsulentrådgivning.

Således angives Bredekamp & Copple (1997), Clay (1993) Dodge & Colker (1996) Hohmann & Weikart (1995), Morrow (1997), Ramey & Ramey (1992), Hart & Risley (1995) samt Strickland og Morrow (1989) som hovedinspiration. The National Association for the Education of Young Children (NAEYC) retningslinier er anvendt til at identificere alders-svarende aktiviteter, materialer og forventninger til målgruppen sammen med North Carolinas *Standard Course of Study* for kindergarten, ligesom to andre officielle dokumenter fra North Carolina Department of Public Instruction er anvendt, *Circle of Childhood* og *Guide to the Early Years* (Public Schools of North Carolina, 1997; North Carolina State Department of Public Instruction, 1988).

#### *Interventionens virkning*

Et studie indgår som undersøger interventionen, det systematiske review gennemført af What Works Clearinghouse (2009). Sekundært til dette studie indgår referencen, som dette review er skabt på baggrund af – dette studie sammenlignede de to interventioner Bright Beginnings og The Creative Curriculum med en kontrolgruppe. Bright Beginnings interventionen bestod i dette studie af 98 børn, mens kontrolgruppen bestod af 100 børn, begge fordelt på 7 dagtilbudstuer.

Reviewet undersøger effekter af interventionen i forhold til fire områder: mundtligt sprog, skriftsprogskonventioner (print knowledge), fonologisk opmærksomhed (phonological processing) og matematik.

What Works Clearinghouse konkluderer, at Bright Beginnings har potentielle positive effekter på børns viden om skriftsprogskonventioner. Ud fra studiet er det ikke til at sige hvilken effekt, forældreinvolveringen spiller for denne effekt. Endvidere konkluderede studiet, at der ingen signifikant effekt var på børnenes matematikevner, mundtligt sprog eller fonologisk opmærksomhed (What Works Clearinghouse, 2009a).

#### *Anvendte studiereferencer*

Preschool Curriculum Evaluation Research Consortium (2008a). Bright Beginnings and Creative Curriculum: Vanderbilt University. I: *Effects of preschool curriculum programs on school readiness* (pp. 41-54). Washington, DC: National

Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

What Works Clearinghouse. Early Childhood Education (2009a). Bright Beginnings. Princeton, NJ: What Works Clearinghouse.

*Supplerende referencer*

Bredekamp, S. & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs. Revised edition*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Bright Beginnings (2010). *Bright Beginnings grade level overview*. Lokaliseret 9. januar 2011 på: <http://bbschl.com/curriculum-programs/gradelevels/>

Bucci, A. F. (2000). Using Title 1 and local funds to build quality preschool programs in Charlotte-Mecklenburg: A "Bright Beginning". I: *Current state and local initiatives to support student learning: Early childhood programs and innovative programs to better address the needs of youth. Selected presentations from an "Ensuring Student Success through Collaboration Network" conference, Louisville 12.-15. september, 1999* (s. 12-17). Louisville, KY.

Clay, M. (1993). *An observation survey of early literacy achievement*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Dodge, D. & Colker, L. (1996). *The Creative Curriculum for early childhood. Third edition*. Washington, DC: Teaching Strategies.

Hart, B. & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Hohmann, M. & Weikart, D. (1995). *Educating young children: Active learning practices for preschool and child care programs*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press.

McClure, M. (2000). For k-12 success, North Carolina district starts early. *Curriculum Administrator*, 36(8), 24-25.

Morrow, L. (1997). *Literacy development in the early years: Helping children read and write. Third edition*. Boston: Allyn & Bacon.

Neuman, S. B. (2009). Changing the odds through high-quality early care and education. I: Neuman, S. B. (Ed.), *Changing the odds for children at risk. Seven essential principles of educational programs that break the cycle of poverty* (pp. 97-126). Westport, Connecticut: Praeger.

North Carolina State Department of Public Instruction (1988). *Circle of childhood*. Raleigh: Instructional Services.

Public Schools of North Carolina (1997). *The North Carolina guide for the early years*. Raleigh: Public Schools of North Carolina.

Ramey, C. & Ramey, S. (1992). *At risk does not mean doomed. National Health/Education Consortium Occasional Paper #4*. Washington, DC: Institute for Educational Leadership.

Smith, E. J., B. J. Pellin & S. A. Agruso (2003). *Bright Beginnings: An effective literacy-focused pre-k program for educationally disadvantaged four-year-old children*. Arlington, Vanderbilt: Educational Research Service.

Strickland, D. S. & Morrow, L. M. (1989). *Early literacy: Young children learn to read and write*. Newark, DE: International Reading Association.

## 4.10 LEARNING CONNECTIONS

Learning Connections er en amerikansk intervention, der er finansieret med føderale Head Start-midler. Interventionen blev udviklet af DeBaryshe m.fl. i 2000. Interventionen er designet til børn fra Hawaii, da populationen her har en særlig multikulturel sammensætning.

### *Curriculum*

Formålet med Learning Connections er at forbedre sproglige færdigheder, læsefærdigheder og talfærdigheder.

Interventionen er målrettet tre-fireårige børn, og er integreret i dagtilbuddets normale hverdag, idet der under interventionen foreligger en lektionsplan for hver dag. Det er således uklart, hvad der er det præcise interventionsomfang, og hvor skellet mellem det almindelige dagtilbud og interventionen er. Barnet har deltaget i en til tre aktiviteter om dagen, af fem til ti minutters varighed hver. Her-

til har der været snakket om aktiviteterne mellem barn og pædagog. Endvidere har der ugentligt været en hjemmeopgave som forældrene har løst sammen med barnet. Tidsforbruget hertil har været uklart.

Curriculum er bygget op omkring flere aktiviteter, der er engagerende og udfordrende. En række generelle læringsmål er udvalgt til at danne grundlaget for interventionen: Mundtligt og skriftligt sprog, fonologisk opmærksomhed og kendskab til alfabetet og skriftsproget (DeBaryshe & Gorecki, 2007, p. 95).

Det er et af interventionens læringsmål at øge børnenes ordforråd, samt bidrage til at børnene deltager i samtaler, der gradvis bliver længere og mere komplekse. Børnene skal kunne identificere stavelser i udtalte ord, generere og genkende rim og ord, der starter med den samme ordlyd. Videre er det et læringsmål, at børnene skal udvise bevidsthed om flere tekstgenre. De skal kunne identificere små og store bogstaver, vise bogstav-lyd kendskab og kunne følge en opgave fra start til slut. Det er også et mål, at Learning Connections hjælper børnene i deres tidlige, spontane skrivning. Børnene skal lære at formidle mening gennem skrift og udvikle deres skrivefærdigheder (DeBaryshe & Gorecki, 2007, p. 95-97).

Learning Connections består blandt andet af dialogisk læsning og voksen-barn samtaler, der begge opstår i fri leg og er to primære undervisningsstrategier, som skal fremme sproglig udvikling. Daglige skriveøvelser er en del af interventionen. Her får børnene en opgave de skal løse ved hjælp af anvisninger, der skal hjælpe dem til at bruge alfabetiske og fonemiske færdigheder.

**Forældre** modtager hver uge en hjemmeaktivitet, de skal udføre sammen med deres børn, og hver aktivitet er knyttet til det børnene lærer i dagtilbuddet. En aktivitet kan for eksempel være at lave en familie-bog, hvor barnet får til opgave at fortælle en historie om sin familie. Denne historie skriver mor eller far ned og sammen med barnet illustrerer de historien med billeder eller tegninger. Bagefter læser de bogen for hinanden. Formålet med denne aktivitet er at lære barnet hvordan skrivning kan bruges til at formidle en fortælling (Center on the Family u.å.). En anden aktivitet kan være at gå en "tælle-tur" (*My Counting Nature Walk*) sammen (Ibid.). Her er opgaven at tælle forskellige elementer undervejs. Det kan være blade, blomster, frø osv. Disse samles op og tages med hjem. Hjemme får barnet til opgave at finde de ting, de for eksempel fandt to eller tre af. Sammen laver barn og forældre en bog med ting og tal sat sammen. Formålet med denne aktivitet er at lære barnet at matche tal med det korrekte antal genstande.



*Pædagogerne* får en daglig timeplan, samt en grundig instruktion til de aktiviteter, der skal indgå. De bliver udstyret med det materiale, der skal bruges og undervejs i interventionen, modtager de vejledning i institutionen. Forskerne Barbara D. DeBaryshe og Dana M. Gorecki viser i artiklen "*An Experimental Validation of a Preschool Emergent Literacy Curriculum (2007)*", hvordan Learning Connections i praksis kan implementeres som intervention. De involverede pædagoger deltog i en workshop – halvanden uddannelsesdag i september og en halv dags genopfriskningsdag i januar. Hver pædagog fik én gang om ugen besøg af en masteruddannet vejleder, der observerede pædagogernes brug af det givne materiale og undervisningspensum. Hver tredje uge blev der afholdt møde med forsker, pædagog og vejleder for at tale om kommende aktiviteter og børnenes fremskridt.

#### *Teoretisk grundlag*

Curriculum er baseret på aktuel forskning, der identificerer de fundamentale færdigheder, børn bør opnå i løbet af tiden i dagtilbuddet. Det er en væsentlig del af interventionen, at projektets medarbejdere samarbejder med pædagoger og forældre om at udarbejde passende udviklingsmæssige læringsmiljøer, der forbereder børnene til at mestre det at gå i børnehaveklasse og skole (DeBaryshe & Gorecki, 2007).

#### *Interventionens virkning*

Et studie er identificeret, som undersøger effekten af Learning Connections, nemlig DeBaryshe & Gorecki (2007). Studiet anvendte et pre- posttest design, hvor følgende test blev anvendt: The Expressive One-Word Picture Vocabulary Test, The Test of Early Reading Abilities 3, Form A og Preschool Comprehensive Test of Phonological Processing. Desuden blev der indsamlet en skrivetest fra hvert barn ved posttest.

Studiet kan betegnes som et eksperimentelt studie, med to interventionsgrupper og en kontrolgruppe. 125 børn (efter frafald), deres forældre og pædagoger fra 11 institutioner deltog i undersøgelsen. 51 børn deltog i den ene interventionsgruppe omhandlende læse- og skrivefærdigheder, 44 børn deltog i den anden interventionsgruppe omhandlende matematik, og 30 børn deltog i kontrolgruppen med Head-start curriculum. Interventionen foregik i syv måneder og indbefattede børn i alderen 31-56 måneder (DeBaryshe & Gorecki, 2007, p.100-103).

Studiet viser, at Learning Connections har en klar effekt i forhold til de igangværende interventioner og projekter i Head Start. Børnene, der deltog i Learning Con-

nections, scorede højere indenfor områderne fonemisk bevidsthed og tidlig skrivning, men scorede lavere i tidlig læsning. Studiet konkluderer, at med tilstrækkelig vejledning og støtte kan forældre og pædagoger fungere som børns forandringsagenter ved at benytte et forskningsbaseret curriculum i dagtilbuddet.

#### *Anvendte studiereferencer*

DeBaryshe, B. D. & Gorecki, D. M. (2007). An experimental validation of a preschool emergent literacy curriculum. *Early Education and Development*, 18(1), 93-110.

#### *Supplerende referencer*

Center on the Family (u.å.). *Projects-Learning Connections*. Lokaliseret 4. januar, 2011, på: <http://uhfamily.hawaii.edu/projects/learningconnections/learningconnections.asp>

DeBaryshe, B. D. & Gorecki, D. M. (2005). Learning Connections: A home-school partnership to enhance emergent literacy and emergent math skills in at-risk preschoolers. I: Maynard, A. E. & Martini, M. I. (Eds.), *Learning in cultural context: Family, peers, and school* (pp. 175-198). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

## 4.11 DIALOGIC READING

Programmet Dialogic Reading (dialogisk læsning) stammer fra USA, hvor det blev startet i 1980'erne<sup>11</sup>.

#### *Curriculum*

Formålet med dialogisk læsning er at skabe dialog om billeder og tekst, og på denne måde styrke børns ordforråd, læse- og sprogfærdigheder.

Interventionen er ikke udviklet til at skulle foregå på noget bestemt tidspunkt i førskolealderen eller tilbydes i et bestemt omfang.

En læsestund udfolder sig normalt ved, at den voksne læser, mens barnet lytter. I dialogisk læsning lærer barnet at blive den aktive historiefortæller, idet den

---

11. Den første publikation omhandlende dialogisk læsning blev udgivet i USA i 1988 (Lonigan og Whitehurst, 1998).

voksne gradvist overtager rollen som den lyttende. I stedet for at læse op for barnet stiller den voksne spørgsmål til billederne i bøgerne, og på denne måde opfordres barnet til at formulere sig og til at lære nye ord. I takt med at barnet bliver vant til rollen som historiefortæller, fralægger den voksne sig ansvaret for fortællingen.

I starten af forløbet kan den voksne stille barnet konkrete spørgsmål, f.eks. hvad forskellige figurer ligner eller hedder, og senere i forløbet kan den voksne stille åbne spørgsmål til barnet såsom: "Hvad sker der på denne her side?". Spørgsmål af den åbne karakter giver barnet mulighed for at bestemme, hvad der skal tales om. Den voksne skal igennem hele processen opmuntre og rose barnet og gentage de ord, barnet siger. Senere i processen kan den voksne spørge ind til barnets svar, og lade barnet udbygge billedbeskrivelserne, så beskrivelserne bliver til fortællinger, som kan gøres længere og mere detaljerede.

Retningslinjerne for dialogisk læsemetode indeholder fem anvisninger, der på engelsk danner betegnelsen (CROWD). Disse anvisninger kan den voksne benytte for at få barnet i tale (What Works Clearinghouse, 2007):

- C:** Færdiggørelse: Barnet færdiggør sætningerne.
- R:** Genkalde: Den voksne spørger ind til bogen, barnet har læst/kigget i.
- O:** Åben-slutning: Den voksne opmuntrer barnet til at fortælle, hvad der sker på billederne.
- W:** Hv-ord: Den voksne stiller hv-spørgsmål til billederne i bogen.
- D:** Relatere: Den voksne relaterer billederne og teksten i bogen til barnets egne oplevelser.

Følgende retningslinjer benyttes af den voksne i læsemetoden, kaldet PEER:

- P:** Den voksne opmuntrer barnet til at tale om bogen.
- E:** Den voksne vurderer svarene.
- E:** Den voksne udbygger barnets svar.
- R:** Den voksne gentager manøvren.

Curriculum er mere specifikt beskrevet i studiet af Lonigan og Whitehurst (1998), hvor de dagtilbud, som benytter dialogisk læsning, stiller en pædagog eller pædagogmedhjælper til rådighed, som skal læse sammen med børnene. Børnene i interventionsgruppen bliver hver dag sat sammen i grupper på max. fem, og børnegruppens sammensætning er afhængig af, hvilke børn der er i institution den pågældende dag. Grupperne er altså ikke de samme hver dag. Dialogisk læs-

ning er skemalagt til at finde sted ti minutter hver dag pr. gruppe, og ofte tager pædagogen børnegruppen væk fra de andre børn, så læsningen foregår et andet sted end inde på stuen (for eksempel på legepladsen). En anden pædagog ser efter resten af børnene imens.

Seks bøger er valgt ud til interventionen, som forløber over seks uger. Alle bøgerne indeholder farverige illustrationer, så det alene ud fra billederne er muligt for børnene at lave historiefortællinger. Bøger med meget tekst og få billeder er valgt fra, fordi sådanne bøger lægger op til, at den voksne i højere grad er ansvarlig for fortællingen.

Pædagogerne bliver vejledt i dialogisk læsning ved hjælp af et videobånd, der fortæller om læsemetoden. Videobåndet indeholder et sæt retningslinjer og nogle øvelser i at skabe dialog om tekst og billeder. Foruden videobåndene indgår pædagogerne i ansigt-til-ansigt rollespil med vejlederen, og bliver på denne måde præsenteret for forskellige læsescenarier. Vejledningen i dialogisk læsning tager ca. 50 minutter, og er fordelt over to gange. Vejledningen foregår i almindelig arbejdstid. Forældrene bliver også vejledt i brugen af dialogisk læsning ved hjælp af et videobånd, og deres opgave er ligeledes at læse sammen med deres børn hver dag, med dialogisk læsning som redskab.

Dialogisk læsning er ikke specifikt udviklet til udsatte børn eller børn i en bestemt aldersgruppe, men er derimod et læseredskab, alle børn kan benytte (Lonigan og Whitehurst, 1998, p. 264)<sup>12</sup>.

### *Teoretisk grundlag*

Det teoretiske grundlag for programmet ligger i begrebet dialogisk læsning, som er forbundet med en del empirisk forskning. Der foreligger altså ikke en dybere teoretisk fundering af begrebet, men der henvises i stedet til en række empiriske

studier, som danner grundlag for interventionen, og som har påvist, at dialogisk læsning med fordel kan benyttes (Lonigan og Whitehurst, 1998, pp. 263-267).

### *Interventionens virkning*

*Lonigan & Whitehurst (1998)*: Følgende effekter blev undersøgt ved brug af pre- og posttest: Passivt ordforråd (receptive vocabulary skills) ved brug af the Peabody

---

12. Der foreligger ikke information om demografiske karakteristika og antallet af børn eller institutioner, der har benyttet sig af denne læsemetode (What Works Clearinghouse, 2007).

Picture Vocabulary Tests, aktivt ordforråd (expressive vocabulary skills) ved brug af Expressive One-Word Picture Vocabulary Test, psykolingvistiske evner (psycholinguistic abilities) blev testet ved brug af ITPA-VE test (testen søger at måle barnets ordmobilisering (verbal fluency) gennem beskrivelse af almene objekter; Kirk, McCarthy & Kirk, 1968).

*What Works Clearinghouse (2007b)*: Fem studier indgår i reviewet, fire opfylder What Works Clearinghouses standarder, et opfylder dem med forbehold. Reviewet undersøger effekter af interventionen i forhold til fire områder: Mundtligt sprog, skriftsprogskonventioner (print knowledge), fonologisk opmærksomhed (phonological processing) og matematik.

I Lonigan og Whitehurst (1998) indgik 91 børn (efter frafald) i alderen 33 måneder til fem år, som alle var fra lavindkomstfamilier i Nashville, Tennessee. Intervention og kontrolgruppe blev udvalgt ved lodtrækning. Der var fire grupper: Dialogisk læsning i daginstitutionen, dialogisk læsning i hjemmet, dialogisk læsning i daginstitutionen og i hjemmet, samt en kontrolgruppe. Studiet finder, at i centre, hvor interventionen i høj grad har været gennemført, har interventionen haft en positiv effekt på børnenes sproglige udvikling, sammenlignet med kontrolgruppen. Studiet finder dog *ikke* signifikante forskelle mellem interventionen, hvor forældresamarbejde er inddraget, og interventionen, hvor dette ikke er anvendt. I centre med en lav gennemførelsesgrad af interventionen, er der ikke fundet signifikante forskelle.

What Works Clearinghouse finder, at interventionen generelt har vist sig at have positiv effekt på børns talte sprog, men ingen mærkbar effekt på børns fonologiske bevidsthed (phonological processing) (What Works Clearinghouse, 2007b, p. 1).

#### *Anvendte studiereferencer*

Lonigan, C. J. & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263-290.

What Works Clearinghouse. Early Childhood Education (2007b). Dialogic Reading. Princeton, NJ: What Works Clearinghouse.

#### *Supplerende referencer*

Kirk, S. A., McCarthy, J. J. & Kirk, W. D. (1968). *Illinois Test of Psycholinguistic Abilities*. Urbana, Illinois: University of Illinois Press.

## 4.12 DLM EARLY CHILDHOOD EXPRESS SUPPLEMENTED WITH OPEN COURT READING PRE-K

DLM Early Childhood Express og Open Court Reading er begge udviklet i USA og udgives i dag af forlaget SRA/McGraw-Hill som samlet undervisningssystem. Udviklingstidspunktet for programmerne er uklart, men Open Court Reading er blevet anvendt siden 1960'erne (Borman, Dowling & Schneck, 2008). De to programmer er blevet sat sammen af en forskningsgruppe på Florida State University i 2008.

### *Curriculum*

I dette curriculum kombineres DLM Early Childhood Express med Open Court Reading Pre-K. Ved at integrere disse to programmer, er formålet at give børnene et stærkt fundament i mundtligt sprog og bevidsthed om skriftsprog, samt forskningsbaseret instruktion i fonetik, tidlig afkodning og forståelsesevner (Preschool Curriculum Evaluation Research Consortium, 2008c).

Det er uklart, præcist hvilken alder programmet tilbydes barnet, og hvilket tidsmæssigt omfang interventionen har.

***DLM Early Childhood Express***<sup>13</sup> har til formål at fremme børns sociale, emotionelle, intellektuelle, æstetiske og fysiske udvikling gennem praktiske læringsoplevelser. Dette curriculum indeholder ugentlige temaer og løber over 36 uger. Temaerne omhandler skrive- og læsefærdigheder, matematik, naturvidenskab, samfundsfag, kunsthistorie, sundhed/sikkerhed, personlig/social udvikling, fysisk udvikling og teknologi. Hver af de tematiske enheder indeholder mere end 200 alderssvarende, praktiske læringsaktiviteter, som er designede til at fremme børns udvikling i forhold til ovenstående mål (Preschool Curriculum Evaluation Research Consortium, 2008c, p. 117).

***Open Court Reading Pre-K*** programmet handler om skrive- og læsefærdigheder. Indholdet i dette curriculum er præsenteret i otte tematiske enheder, som handler om 1) børns identitet 2) familie 3) venner 4) sociale interaktioner 5) transport 6) de fysiske sanser 7) naturen og 8) overgange. Fonologiske og fonemiske aktiviteter, samt aktiviteter, der handler om børns bevidsthed om skriftsprog,

---

13. Det har inden redaktionens afslutning ikke været muligt at fremskaffe Schiller, Clements, Sarama & Lara-Alecio (2003), som må betragtes som primær kilde på indholdet i denne del af interventionen.

er inkorporerede i hver session. Forståelsesaktiviteter inkluderes også i hver session for at hjælpe med at fremme børns forståelse af litteratur. I dette curriculum søger man at fremme samarbejdet mellem daginstitutionen og hjemmet. Forældrene gives forslag til aktiviteter, som de kan fordybe sig i derhjemme sammen med deres børn (Preschool Curriculum Evaluation Research Consortium, 2008c, p. 117).

I implementeringen af de to programmer trænes pædagoger og assistenter i brug af disse curricula via workshops og praktiske øvelser. Undervejs i interventionsforløbet deltager pædagoger i et månedligt møde med fokus på videre udvikling inden for deres specifikke curriculumområde. Nogle af pædagogerne får via randomiseret fordeling tildelt en mentor, som undervejs skal observere deres samvær med børnene og give respons på dette i relation til interventionens curricula (Preschool Curriculum Evaluation Research Consortium, 2008c, p. 121-122).

#### *Teoretisk grundlag*

For det generelle Open Court Reading program angives, at programmet baserer sig på empiriske resultater fra National Reading Panel (National Reading Panel, 2000, gengivet i Borman et al., 2008, pp. 391) og the National Research Council Report's Preventing Reading Difficulties in Young Children (Snow et al., 1998, gengivet i Borman et al., 2008, p. 391).

#### *Interventionens virkning*

Et studie undersøger effekten af interventionen. I Preschool Curriculum Evaluation Research Consortium (2008c) undersøges effekten af DLM Early Childhood Express suppleret med Open Court Reading Pre-K via en randomiseret undersøgelse af en kontrol- og en interventionsgruppe. Interventionsgruppen består af 101 børn, mens kontrolgruppen består af 97 børn. Børnene har en gennemsnitsalder på 4,6 år. I kontrolgruppen anvendes High/Scope curriculum (Preschool Curriculum Evaluation Research Consortium, 2008c).

Følgende test blev anvendt og man fandt positive resultater for interventionen: Læsning: Woodcock Johnson Letter Word identification, Woodcock Johnson Spelling, Test of Early Reading Ability (TERA); Fonologisk bevidsthed: the Preschool Comprehensive Phonological and Print Processing (Pre-CTOPPP), the Comprehensive Test of Phonological Processing (CTOPP); Sprogudvikling: Peabody Picture Vocabulary Test [PPVT] and Test of Language Development [TOLD]. Der blev anvendt en række andre test, som ikke angav positive resultater for interventionen.

I studiet konkluderes det, at der kan ses en signifikant forbedring af børns læsevner, fonologiske bevidsthed og sprogudvikling. Der kan ikke vises nogen signifikant effekt på børnenes matematikscore eller deres sociale og læringsmæssige udvikling (Preschool Curriculum Evaluation Research Consortium, 2008c, p. 127-128; Chambers et al., 2010).

#### *Anvendte studiereferencer*

Preschool Curriculum Evaluation Research Consortium (2008c). Literacy Express and DLM Early Childhood Express supplemented with Open Court Reading Pre-K: Florida State University. I: *Effects of preschool curriculum programs on school readiness* (pp. 117-130). Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

#### *Supplerende referencer*

Borman, G., Dowling, N. M. & Schneck, C. (2008). A multisite cluster randomized field trial of Open Court Reading. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(4), 389-407.

Chambers, B., Cheung, A. C., Slavin, R. E., Smith, D. & Laurenzano, M. (2010). *Effective early childhood education programs: A systematic review*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Best Evidence Encyclopedia. Lokaliseret 21. Januar 2011 på: [www.bestevidence.org/word/early\\_child\\_ed\\_Apr\\_15\\_2010.pdf](http://www.bestevidence.org/word/early_child_ed_Apr_15_2010.pdf)

Schiller, P., Clements, D. H., Sarama, J. & Lara-Alecio, R. (2003). *DLM Early Childhood Express. Teacher's edition (A+B+C+D)*. Columbus, OH: SRA/McGraw-Hill.

## 4.13 PROJECT EASE – EARLY ACCESS TO SUCCESS IN EDUCATION

EASE-programmet er udviklet af Gail Jordan og gennemført af White Bear Lake skolerne i Minnesota.

#### *Curriculum*

Formålet med EASE-programmet er at gøre en tidlig indsats i forhold til børns sproglige udvikling, fordi det vil hjælpe barnet til at lære at læse, når det starter i første klasse. EASE-programmet er særlig aktuelt, fordi kravene i de sproglige test af amerikanske skolebørn er blevet øget. I den sammenhæng kan EASE-programmet være fremmende for den sproglige udvikling i kraft af sin tidlige



indsats. (Jordan et al., 2000). Derudover betragtes den sproglige udvikling som grundlæggende for hele barnets akademiske formåen og skal ikke kun forstås inden for en snæver ramme af sproglighed.

EASE-programmet har fire overordnede forestillinger: 1) Alle børn skal have en stærk start på deres uddannelsesforløb, 2) hvert barn har en plan, der skal imødekomme dets individuelle behov, 3) forældre er integrerede i deres børns succes og 4) tidlig indsats vil betyde langvarig succes i skolen (Page, 2000).

EASE er designet til at øge både hyppigheden og kvaliteten af sproglige interaktioner gennem bog-centrerede aktiviteter og ved at give forældre information om muligheder for at deltage i udviklingen af deres børns sproglige evner (Jordan et al., 2000, p. 525). Mere specifikt skal EASE-programmet "give forældrene både en teoretisk forståelse for hvordan de hjælper deres børn, samt et udgangspunkt for hvordan de i praksis kan interagere med deres børn omkring deres sproglige udvikling. Dette program gav specielt støtte til forældrenes involvering i deres børns mundtlige sprogudvikling med fokus på ordforråd, fortællinger og fremstillinger" (Jordan et al. 2000, p. 524).

Forældreinvolveringen er et vigtigt element i programmet, fordi de har en stor betydning for barnets sproglige udvikling. Forældrene kan via højtlesning og samtale i hjemmet bidrage til barnets udvikling af evner til at føre samtaler og til barnets ordforråd. Via deltagelse i programmet opnår forældrene kompetence i at hjælpe deres børn i deres sproglige udvikling, og samtidig får de en forståelse af og mulighed for at holde øje med deres børns sproglige udvikling.

Interventionen er delt op i fem enheder af en måneds varighed. Hver enhed har et specifikt tema og forløber således: forældresession, praktiske øvelser i dagtilbuddet og hjemmeøvelser for forældre og barn. Varigheden af de forskellige elementer er ikke oplyst, ligesom det er uklart hvad barnets præcise alder er ved interventionen.

Alle temaforløb sættes i gang ved at forældrene deltager i en forældre-coaching session, som ledes af en uddannet forældrevejleder (parent educator). Forældrevejlederen arbejder ud fra et manuskript for at sikre ensartethed i introduktionen til den enkelte session. Forældrene får en skriftlig guide, som de kan tage med hjem, hvor de vigtigste pointer fra sessionen kan genfindes. Efter hver session får forældrene mulighed for at deltage i praktiske øvelser med deres børn, som har udgangspunkt i det enkelte tema.

I hver af de følgende tre uger sender pædagogen et skriftlig materiale hjem til familierne med aktiviteter, som omhandler det konkrete tema. Disse strukturerede aktiviteter inkluderer nedskrevne interaktioner og demonstrationer af, hvordan man kan engagere børn i samtaler omkring en bog. De strukturerede aktiviteter centrerer sig omkring bøger. De anvendte bøger er udvalgt specifikt med det formål at kunne promovere samtaler, give noget interessant at tale om og pga. deres ordmæssige fylde (lexical richness).

De fem temaer handler om: 1) Læsning af eventyr, 2) arbejde med ord, 3) bogstavgenkendelse og opmærksomhed på sproglige lyde, 4) genfortælling af familiefortællinger, 5) tale om verden (Page, 2000).

### *Teoretisk grundlag*

Overordnet baserer EASE-programmet sig på Catherine Snows teoretiske arbejde og hendes forskningsresultater fra projektet "The Home-School Study of Language and Literacy Development" (Snow, u.å.). Interventionen trækker mere specifikt på tre forskellige emner og typer af forskningsresultater: 1) At sproglighed forstås som en konstellation af evner og specifikt tales der om to adskilte domæner; a) afkodning og b) sproglig forståelse 2) familiens betydning for børns sproglighed, idet børns engagement i samtaler har en direkte indflydelse på sproglige outcomemål og giver mulighed for at opnå et mere sofistikeret ordforråd 3) højt læsningens betydning for understøttelse af børns sproglige udvikling. (Jordan et al. 2000, p. 527).

### *Interventionens virkning*

Et studie er lokaliseret, som undersøger effekten af interventionen. Jordan et al. (2000) anvender Peabody Picture Vocabulary Test (Dunn & Dunn, 1981), Comprehensive Assessment Program (CAP) (American College Testing, u.å.) samt et forældresurvey til dataindsamling. Studiet inkluderer 248 dagtilbudsbørn og deres familier. Deltagerne deles op i interventions- og kontrolgruppe og testes før- og efter interventionen.

Lonigan et al. (2000) finder, at både interventions og kontrolgruppe som forventet har udviklet sig som følge af, at børnene har gået et år i børnehaven. Interventionsgruppen scorede dog signifikant højere på en række af effektmålene fra de to test, nemlig i forhold til ordforråd, historieforståelse og historiefortælling, sproglig opmærksomhed på ordendelser og forståelse af skriftsprog. De bedste resultater blev opnået af børn, som scorede dårligst i førtesten, og som fik god støtte fra hjemmet (Jordan et al., 2000).

*Anvendte studiereferencer*

Jordan, G. E., Snow, C. E. & Porche, M. V. (2000). The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 35(4), 524-546.

*Supplerende referencer*

American College Testing (u.å.). *Comprehensive assessment program: Kindergarten research edition*. Iowa City, IA: Author.

Dunn, L. M. & Dunn, L. M. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Page, P. E. H. (2000, 1.november 2000). *Project EASE. Early Access to Success in Education. A parent-child program*. Lokaliseret 4. januar 2011 på: <http://gseweb.harvard.edu/~pild/projectease.htm>

Snow, C. (u.å.). *The home-school study of language and literacy development*. Lokaliseret 4. januar 2011 på: <http://gseweb.harvard.edu/~pild/homeschool-study.htm>



# 5 FORÆLDREINVOLVERINGENS PÆDAGOGIK

I dette kapitel fokuserer vi på udvalgte temaer på tværs af de 13 interventioner fra kataloget i kapitel fire. I analysen inddrager vi også de 19 studier, som har undersøgt disse interventioner. Indledningsvis ser vi på effekter: Hvad kom der på kort og langt sigt ud af interventionerne? Dernæst gennemgår vi det teoretiske og empiriske grundlag for interventionerne – set i lyset af de fundne effekter. Heri indgår også en nøjere karakteristik af pædagogikken i interventionerne. Så gennemgår vi særskilt forældremomentet i interventionerne. Her vurderer vi om den rolle, som forældrene får eller tager, har karakter af aktør. Spørgsmålet om der kan findes specifik evidens knyttet til forældremomenter i interventionerne, behandles dernæst i sammenhæng med det mere almene spørgsmål om forskningens eksterne validitet. I et afsluttende afsnit opsummerer vi resultater og perspektiver samt relaterer til den danske dagtilbudsvirkelighed i almindelighed og VIDA-projektet i særdeleshed.

## 5.1 FRA VIRKNINGER TIL INTERVENTIONER

De interventioner, der indgår i forskningskortlægningen har et relativt bredt sigte. De dækker tilsammen over en lang række forskellige mål for outcome, så som individuelle kognitive, og sociale kompetencer samt bredere formulerede sociale virkninger (mere uddannelse, mindre kriminalitet, bedre beskæftigelse etc.). De interventioner, der indgår, er af forskellig karakter, nogle strækker sig over en længere periode, andre har et kortere tidsperspektiv. Dette afsnit har til formål med udgangspunkt i dokumenterede ønskelige virkninger og udbytte, at se på, hvilke interventioner, der er virksomme.

### **Individuelt kognitivt udbytte**

I kortlægningen indgår 15 studier, der viser positive kognitive effekter af i alt ni interventioner. Disse interventioner er: *The Abecedarian Project* og *Project CARE*, *Perry Preschool*, *Chicago Child-Parent Center*, *Learning Connections*, *Bright Beginnings*, *Pre-K Mathematics*, *Dialogic Reading*, *DLM Early Childhood Express supplemented with Open Court Reading Pre-K* og *Project EASE*.

*The Abecedarian Project* og *Project CARE* er en intervention, der bliver undersøgt i flere studier: Ramey et al. (2000), Roberts et al. (1989) og Wasik et al. (1990). Programmet har fokus på fire udviklingsmæssige områder: Kognitiv og finmotorisk udvikling, sociale- og selvhjælpsfærdigheder, sprog og grovmotorik (Roberts et al., 1989). Det er en af grundidéerne i programmet, at det tilpasses det enkelte barn, og at der skal ydes støtte til hele familien (Ramey & Ramey, 1998). Den støtte, forældrene får, har til formål at styrke forældreoven ved blandt andet at lære forældrene at være gode rollemodeller og øge deres sproglige udvikling. Dette sker gennem træning af forælderrollen (Ramey et al., 1988). En af de positive effekter af interventionen er reducere i forekomsten af forsinket kognitiv udvikling i førskolen. Desuden viser studierne, at de mest udsatte børn, er dem, der får mest ud af interventionen. Resultaterne fra studierne viser, at en kombineret indsats i dagtilbud og i hjemmet styrker børnenes sproglige kompetencer i højere grad, end når indsatsen kun sker i hjemmet (Roberts et al., 1989).

*Perry Preschool* er undersøgt i Barnett (1985b), Heckman et al. (2010) og Weikart (1989). Interventionen består af halvdags pasning fem dage om ugen fra barnet er tre år suppleret med 1½ times hjemmebesøg om ugen. Der er tale om dagpasning med høj kvalitet, der har et uddannelsesorienteret sigte. De deltagende børn er blevet udvalgt, så de alle havde en IQ under 90. Programmet blev påbegyndt i 1960'erne, og den efterfølgende effekt på deltagernes kognitive evner viser sig bl.a. ved, at børn i interventionsgruppen gennemgående har gået et år længere i skole sammenlignet med kontrolgruppen. Desuden har børn i interventionsgruppen en større sandsynlighed for at tage en High School eksamen, at påbegynde en videregående uddannelse og efterfølgende selv finde et job.

*Chicago Child-Parent Center* er undersøgt i Reynolds (2000) og har fokus på programmets effekt på opnået uddannelse i 22 års alderen. Det viser, at den form for intervention med fokus på forældrevejledning og som et program, der gennemføres over en bred kam i en storby, beviseligt har signifikant indflydelse på de deltagende unges uddannelsesresultater i 22 års alderen. Det viser bl.a. at deltagelse har større betydning for drenges (unge mænds) uddannelsesresultater end for pigers (unge kvinders).

*Learning Connections* er undersøgt i DeBaryshed & Gorecki (2007). Der er tale om en målrettet intervention overfor en gruppe af elever, der deltager i det større Head Start program. Indsatsen bestod i en gruppe der fik målrettet sproglig læring/stimulering, en gruppe der fik målrettet læring indenfor matematik og en kontrolgruppe. Studiet viser resultaterne for den første gruppe, og det viser

sig, at gruppen opnåede en betydelig forbedring af deres sproglige udtryk både verbalt og skriftligt. Interventionen bestod i en kombination af målrettet indsats i en mindre gruppe på skolen og en efterfølgende opfølgning/færdiggørelse af arbejdet hjemme.

*Bright Beginnings* har også til formål at øge børns sproglige færdigheder (What Works Clearinghouse, 2009a). Der er tale om et målrettet institutionsbaseret indlæringsprogram kombineret med forældreinvolvering som en vigtig del af indsatsen. I det konkrete studie viser det sig, at der især er tale om en markant styrkelse af de deltagende børns bogstavkendskab.

*Pre-K Mathematics* er et program, der på en uformel måde søger at øge de deltagende børns forståelse for matematik og matematiske begreber (What Works Clearinghouse, 2007b). Også her er der tale om en kombination af indlæring/stimulering af børn i mindre grupper i institutioner kombineret med øvelser, der gennemføres hjemme støttet af forældrene. Det konkrete studie viser en markant forbedring af deltagernes forståelse for matematiske sammenhænge og begreber.

*Dialogic Reading* et billedbogsbaseret materiale, der understøtter en interaktiv udvikling af børns sproglige færdigheder i et forløb, hvor materialet sikrer, at der skiftes roller mellem barn og voksen i en dialogbaseret udvikling af barnets sproglige færdigheder (What Works Clearinghouse, 2007a, Lonigan & Whitehurst, 1998). De konkrete studier viser en forbedring af såvel mundtlige som fonetiske færdigheder hos de deltagende børn.

*DLM Early Childhood Express supplemented with Open Court Reading Pre-K* er et program, der sætter fokus på udviklingen af børns sproglige færdigheder. I lighed med andre programmer gennemføres der træning af såvel børn som pædagoger og forældre – og der lægges vægt på et samspil mellem personale/institution og forældre/hjem. Studiet (Preschool Curriculum Evaluation Research Consortium, 2008c) viser, at der i lighed med andre tilsvarende interventioner kan ses en forbedring af de sproglige færdigheder blandt børn i interventionsgruppen sammenlignet med kontrolgruppen.

*Project EASE* sætter fokus på at udvikle forældrenes kompetencer til at støtte deres børns sproglige udvikling (Jordan et al., 2000). Der er tale om en indsats, hvor der både er en direkte oplæring af forældrene og et materiale til forældrene, der støtter dem i den efterfølgende aktivitet med sproglig stimulering

af deres børn. Studiet viser, at indsatsen har påviselig stor effekt på børnenes sproglige udvikling.

### Udbytte som individuel social kompetence

I kortlægningen indgår tolv studier, der undersøger individuelle sociale kompetencer og samtidig viser en positiv effekt af syv interventioner. Disse interventioner er: *The Abecedarian Project* og *Project CARE*, *Perry Preschool*, *Chicago Child-Parent Center*, *Getting Ready*, *Strong Families*, *The Peaceful Kids Early Childhood Social-Emotional (ECSEL) Conflict Resolution* og *The Incredible Years*. I det følgende omtales kun de interventioner af disse, der ikke tidligere har været omtalt i dette afsnit.

*Getting Ready* er en intervention, der har til formål at øge skoleparatheden blandt en gruppe udsatte førskolebørn. Der er tale om et program rettet mod forældreinvolvering og med særlig fokus på betydningen af de socialt-emotionelle aspekter i forbindelse med børns overgang til uddannelsessystemet. Studiet (Sheridan, 2010) viste klare effekter for interventionsgruppen sammenlignet med kontrolgruppen op til to år efter skolestart.

*Strong Families* er ligeledes et interventionsprogram med fokus på førskole-børn og deres forældre. Studiet er et pilot-studie (Conner, 2006), og det viser klare resultater for interventionsgruppen i relation til bl.a. skoleresultater, relationer til kammerater og relationer til betydende voksne.

*The Peaceful Kids Early Childhood Social-Emotional (ECSEL) Conflict Resolution* er et program, der har til formål at udvikle kognitive, socialt-emotionelle og konfliktløsningsfærdigheder hos førskolebørn. I det konkrete studie (Sandy og Boardman, 2000) bliver børnegruppen delt op i tre grupper: En gruppe, hvor interventionen retter sig både mod personale og forældre, en gruppe hvor interventionen alene retter sig mod personale – og en kontrolgruppe. Studiet viser meget klart, at de største forbedringer finder sted i den første gruppe, hvor interventionen har været rettet mod både personale og forældre. Studiet viser blandt andet en meget klar ændring i forældregruppens tilgang til at støtte deres børn. De optræder betydeligt mindre autoritære og kontrollerende end forældre i kontrolgruppen.

*The Incredible Years* er ligeledes et program med fokus på forøgelse af forældrekompetencer. Der er tale om en intervention, der deler mødre til børn, der deltager i Head Start programmet, i to grupper – en interventions og en kontrol-



trolgruppe. Interventionsgruppen modtager undervisning, rådgivning og vejledning i 12 sessioner i løbet af en uge. Studiet (Webster-Stratton et al., 2001) viser en klar forbedring blandt mødrene i interventionsgruppen hvad angår dette at udvise negativ forældreadfærd, i deres forhold til børnene – og i relation til de problemer de måtte have i forhold til børnenes adfærd hjemme. Studiet viser også klare forbedringer på tilsvarende områder blandt de pædagoger, der deltog i træningsprogrammet sammenlignet med dem, der ikke gjorde.

### **Bredere socialt udbytte**

I kortlægningen indgår fem studier, der viser positive effekter i form af et bredere socialt udbytte af i alt tre interventioner. Disse interventioner er: *The Abecedarian Project* og *Project CARE*, *Perry Preschool* og *Chicago Child-Parent Center*.

*The Abecedarian Project* og *Project CARE* har med sin kombinerede tidlige indsats overfor børnene og indsatsen overfor forældrene også klar betydning for en lang række væsentlige forhold udover en opnået bedre uddannelse. Børnene i interventionsgruppen er således signifikant mindre kriminelle end børnene i kontrolgruppen, og de har en markant mindre risikoadfærd end børnene i kontrolgruppen med hensyn til såvel almindelig rygning som indtagelse af euforiserende stoffer. En cost-benefit analyse af programmet viser en forrentning af programinvesteringen på mellem tre og syv procent (Masse og Barnett, 2002).

Også i *Perry Preschool* projektet er der virkninger af bredere social karakter. Der konstateres således en betydelig forskel i den kriminelle adfærd mellem interventionsgruppen og kontrolgruppen. For eksempel havde fem gange så mange fra kontrolgruppen (35 pct.) som fra interventionsgruppen (7 pct.) været arresteret. Også her er der set på det økonomiske afkast af programmet og konklusionen er, at afkastet er på 7.16\$ for hver dollar investeret (Schweinhart, 1993).

*Chicago Child-Parent Center* viser i lighed med de andre programmer også at have en positiv effekt, der rækker udover den mere direkte effekt på de deltagende børns resultater i uddannelsessystemet. Også her viser en cost-benefit analyse et positivt afkast på 7.14\$ pr. investeret dollar (Reynolds et al., 2002).

### **Sammenfatning**

Der er således tale om en række interventioner, der er gennemført gennem en længere årrække. Nogle interventioner er gennemført helt tilbage til 1960'erne, andre helt nye interventioner er blevet etableret og undersøgt indenfor de seneste fem til ti år. Der er to særligt væsentlige fællestræk ved interventionerne. For

det første bygger de alle på et etableret program baseret på en videnskabelig tilgang til udviklingen af de instrumenter, der anvendes overfor de grupper (børn, forældre, personale), der involveres i interventionerne. Der gennemføres evalueringer af interventionen baseret på videnskabelige principper om interventions- og kontrolgruppe – og med målinger af resultaterne af interventionerne baseret på anerkendte måleinstrumenter/skaler mv. For det andet viser alle studier, at de interventioner, der omfatter en indsats overfor både børn, pædagoger og forældre, er dem, der opnår de bedste resultater. Der er ingen tvivl om, at studierne understøtter en tilgang, der siger, at de indlærings- og adfærdsmæssige problemer, der kan være for børn i forbindelse med skolestart bedst løses i et velorganiseret samspil mellem pædagoger og forældre, hvor forventninger og roller er helt klare. Man udstyrer andre aktører med værktøjer, så de kan indgå i den påtænkte udviklingsproces. Såvel pædagoger som forældre tilbydes træning og udvikling. Der tales i enkelte tilfælde ligefrem om, at processen kunne fremmes yderligere, hvis pædagogerne kunne få en mentor, således at de ikke bare i udgangspunktet via kurser og andet kunne støttes, men at de også fik mulighed for at få støtte undervejs.

Det er også værd at bemærke, at der i målsætningerne for interventionerne er fokus på, hvad der udefra set kan betegnes som positiv psykologi. Det er den form for tilgang til forandringsprocesser, der bl.a. også går under betegnelsen 'anerkendende kultur'. Det går igen i en række studier, at målet med interventionen netop er at skabe en positiv indlæringskultur såvel i klassen som i hjemmet. Det er en kultur, der sætter fokus på de ting, man kan, og de ting, der lykkes i stedet for at påpege fejl og mangler.

På sin vis er denne positive tilgang og den intensive støtte ikke noget nyt. Det er en tilgang, der har været anvendt og anvendes i vid udstrækning i forbindelse med omstillings- og forandringsprocesser i erhvervslivet. Det gør den, fordi det har vist sig at have en positiv effekt på effektivitet og det økonomiske resultat. Baseret på de studier, der indgår i denne analyse, viser det sig, at det også at har en positiv effekt, når det gælder fremme af børns indlæring og skabelse af et fundament, så børn fremadrettet kan klare sig bedre både uddannelsesmæssigt og som borgere, der kan holde sig fri af såvel misbrug som kriminalitet.

## 5.2 INTERVENTIONERNES GRUNDLAG OG PÆDAGOGIK

I dette afsnit præsenterer vi en analyse af de fundne interventioners grundlag (teoretisk eller empirisk) og pædagogik.

Interventionerne falder i teoretisk baserede interventioner og empirisk baserede interventioner.

Otte interventioner hører til kategorien teoretisk baserede interventioner (*The Abecedarian Project* og *Project CARE*, *The Chicago Child-Parent Centers*, *Getting Ready*, *The Incredible Years*, *The Peaceful Kids Early Childhood Social-Emotional (ECSEL) Conflict Resolution Program*, *Perry Preschool*, *Pre-K Mathematics* samt *Strong Families*). Fem interventioner falder indenfor kategorien empirisk baserede interventioner (*Bright Beginnings*, *Dialogic Reading*, *DLM Early Childhood Express supplemented with Open Court Reading Pre-K*, *Learning Connections* samt *Project EASE*).

I det følgende vil vi gennemgå interventionerne med samme systematik som i afsnittet om virkninger.

### *Baggrund og pædagogik i interventioner med individuelt kognitivt udbytte*

De interventioner, der bygger på rent kognitive og socialt kognitive teorier, viser sig også at give individuelt kognitivt udbytte. Nogle af interventionerne som er baseret på empiriske studier, viser sig også at have denne form for udbytte. Perspektivet er, at jo tidligere børn stimuleres kognitivt, des bedre klarer de sig senere hen i livet i skolen, uddannelse, og voksenlivet.

*The Abecedarian Project* og *Project CARE* benytter sig af den teoretiske ramme for Biosocial Udviklings Kontekstualisme (Biosocial Developmental Contextualism), og lægger op til, at der arbejdes pædagogisk på både at styrke kvaliteten og mængden af voksen-barn kontakt, idet betydningen af barnets omgivelser for barnets 'hele' udvikling, er helt central. Gennem en multidisciplinær tilgang skal programmerne støtte barnet og familien på flere områder. Det gælder altså ikke kun gennem dagtilbuddet, men også med tilbud af bl.a. social- og sundhedsmæssig karakter.

*Perry Preschool* blev oprindeligt kaldt 'det kognitivt orienterede curriculum' for at adskille det fra andre tilgange, der ikke havde samme fokus (Schweinhart,

2007). Programmets teoretiske fundament er Piagets teoriudvikling omkring barnets kognitive udvikling. Pædagogikken hviler på en teori om, at børn er bevidst lærende og derfor bedst lærer gennem aktiviteter, som de selv er med til at planlægge og udføre. Interventionens formål er eksplicit at *kompensere for og forebygge* mangelfuld kognitiv udvikling hos udsatte børn. Der arbejdes med aktiviteter, der følger et fast mønster, og der lægges vægt på at give børnene muligheder for selv at være med til at planlægge og udføre den enkelte aktivitet. Barnet opfattes som aktiv deltager i egne læreprocesser, og pædagogens rolle er primært at være inspirator og igangsætter. Det helt centrale i denne intervention er, at børn møder kompetente voksne, som stimulerer barnets udvikling, hvilket betyder, at alt er pædagogisk tilrettelagt.

*The Chicago Child-Parent Centers (CPC)* bygger teoretisk på et systemisk perspektiv og fire funktioner anses for at være væsentlige: Tidlig indsats, inddragelse af forældrene, en struktureret læringstilgang med hensyn til sprog og grundlæggende færdigheder samt programkontinuitet mellem daginstitutionen og de tidlige skoleår. Pædagogisk lægges op til, at dagtilbudsprogrammet for børn i alderen tre til fire år rummer en kombination af undervisningsmaterialer og tiltag. Dagtilbudsprogrammet for femårige har et mere akademisk sigte, såsom stimulering af børnenes grundlæggende færdigheder i sprog og matematik. Fælles er, at pædagogikken på CPC-centrene tilrettelægges, så børn lærer gennem erfaringer i og udenfor dagtilbuddet. Derudover lægges vægt på pædagogers og forældres bestandige opmuntring, ros og anerkendelse af barnet, som anses for væsentlige elementer i styrkelse af barnets selvtillid. I den sammenhæng er også samarbejdet mellem parterne helt centralt.

*Pre-K-Mathematics*, bygger på en teori om, at barnet har brug for at lære tidligt, og at pædagogiske aktiviteter skal tilpasses barnets forudsætninger. Interventionen er baseret på teorien om stilladsering, der er baseret på, men ikke stammer fra, Vygotskys teori om børns udvikling. Pædagogikken indeholder en antagelse om, at udvikling af den tidlige matematiske viden primært finder sted i sociale sammenhænge, som har et matematisk indhold, hvor der er adgang til konkrete redskaber. Pædagogisk lægges op til, at aktiviteterernes sværhedsgrad tilpasses barnet, hvilket begrundes i teorien om, at barnet udvikler sig i takt med zonen for nærmeste udvikling (Vygotsky), og det er pædagogen (og forældrene), der skal skabe aktiviteter på måder, så barnet stimuleres mere og mere i takt med det enkelte barns udviklingszone.

*Learning Connections* er skabt på et empirisk grundlag. Programmet sigter mod udvikling af fundamentale færdigheder, som børn bør opnå i løbet af tiden i dagtilbuddet. Gennem optimale læringsmiljøer sigtes mod at udvikle sproglige færdigheder, læse- og talefærdigheder, der skal forberede børnene til at mestre det at gå i børnehaveklasse og skole. Programmet består blandt andet af dialogisk læsning og voksen-barn samtaler, som opstår i fri leg og bliver suppleret af daglige skriveøvelser, hvor børnene får en opgave, der skal styrke alfabetiske og fonemiske færdigheder.

*Bright Beginnings* er en intervention baseret på empirisk grundlag. Interventionen lægger vægt på pædagogisk at fremme børns læse- og skrivefærdigheder for derigennem at udvikle deres skoleparathed. Dagtilbuddets fysiske indretning er en vigtig del af pædagogikken, idet den skal motivere børnene til at være aktivt undersøgende og interagerende. Forældrene skal underskrive en kontrakt på, at de vil deltage i forældre-pædagogkonferencer, hjemmebesøg, læse mindst 100 bøger for deres barn hvert år og involvere sig i aktiviteter i dagtilbuddet. Det er også muligt for forældrene at blive trænet i deres læse- og skrivefærdigheder. Den empirisk baserede intervention, *Dialogic Reading*, tilrettelægger pædagogisk læsestunder, som skal styrke børns ordforråd, læse- og sprogfærdigheder. En læsestund udfolder sig normalt ved, at den voksne læser, mens barnet lytter. Efterhånden er det målet, at barnet bliver den aktive historiefortæller. Pædagogisk stiller det krav til, at den voksne gradvist overtager rollen som den lyttende. Dvs. fra at læse op for barnet stiller den voksne spørgsmål til billederne i bøgerne og opfordrer barnet til at formulere sig, lære nye ord og skabe en historie, som over tid bliver længere og mere detaljeret.

*DLM Early Childhood Express supplemented with Open Court Reading Pre-K* er et empirisk baseret program. Det søger at fremme en mere almen skolerettet udvikling og en mere læserettet udvikling gennem bevidstheden om mundtligt sprog og skriftsprog. Interventionen er sammensat af to elementer, der sigter mod at fremme børns sociale, emotionelle, intellektuelle, æstetiske og fysiske udvikling gennem praktiske læringsoplevelser, hhv. at styrke børns skrive- og læsefærdigheder med fokus på fonetiske elementer i sproget, afkodning og forståelse. Interventionen søger at fremme samarbejde mellem daginstitutionen og hjemmet, bl.a. ved at forældrene får forslag til aktiviteter, som de kan fordybe sig i derhjemme sammen med deres barn.

*Project EASE* skriver sig også ind i rækken af førskole interventioner, der primært forbereder læsefærdigheder hos barnet inden skolestart. Interventionen er fun-

deret i empirisk (antropologisk inspireret) forskning og trækker mere specifikt på tre forskellige emner og typer af forskningsresultater: For det første at sproglighed forstås som en konstellation af kompetencer (specifikt tales der om to adskilte domæner: afkodning og sproglig forståelse). For det andet familiens betydning for børns sproglighed (børns engagement i samtaler har en direkte indflydelse på sprogudvikling herunder ordforråd). For det tredje betydningen af højt læsning for børns sproglige udvikling.

Pædagogisk lægger Project EASE op til, at både hyppigheden og kvaliteten af sproglige interaktioner øges gennem boglige aktiviteter. Forældreinvolveringen anses – som i de andre interventioner – som et særdeles vigtigt element. Dette er nærmere beskrevet i afsnittet *'De enkelte Interventioners forældreinvolvering'* (s. 97).

De ni her omtalte interventioner skaber et individuelt kognitivt udbytte. Det gælder også for de nævnte interventioner, der ikke som udgangspunkt har haft dette fokus i udgangspunktet. Interventionerne lægger vægt på, at dagtilbuddet og hjemmet samarbejder om at skabe stimulerende læringsmiljøer for børn begge steder, med henblik på at fremme barnets alsidige udvikling. Det er således et særkende for disse interventioner, at det enkelte barn, individet, er sat i centrum.

#### *Baggrund og pædagogik i interventioner med socialt individuel kompetence som udbytte*

Her er der identificeret syv interventioner: *Getting Ready, Strong Families, The Peaceful Kids Early Childhood Social-Emotional (ECSEL) Conflict Resolution Program, The Incredible Years, Abecedarian Project og Project Care, Perry Preschool* samt *The Chicago Child-Parent Centers (CPC)*.

I det følgende beskriver vi kun de fire førstnævnte interventioner, der ikke er beskrevet tidligere i dette afsnit.

To interventioner har mest forældrevejledning og – opdragelse i sigte. Det drejer sig om *Getting Ready*, hvor den konkrete forældreindsats er nærmere beskrevet i afsnittet *'De enkelte Interventioners forældreinvolvering'* (s. 97) og et multisystemisk forældretræningsprogram *Strong Families*. Begge bygger på det teoretiske udgangspunkt, at forældres omsorg, empati og støtte er af allerstørste betydning for barnets selvstændighedsudvikling, socio-emotionelle og kognitive udvikling. *Getting Ready* er for familier med lav socioøkonomisk baggrund. Det er især vejledning til forældre, der er i fokus i indsatsen og dagtilbuddets pæda-

gogik er mest rettet imod at skabe vejledning til udsatte familier, så forældrene lærer at være støttende og engagerende i forhold til deres børn. *Strong Families* er bygget op over en systemisk tilgang. Forældretræning, opretholdelse af familien og multisystemisk familiebehandling, er i centrum for indsatsen. Dvs. undervisningen tager udgangspunkt i hjemmet, da programmet er rettet mod udsatte familier, der ofte er mindre deltagende i offentlige og skolebaserede tilbud.

*The Peaceful Kids Early Childhood Social-Emotional (ECSEL) Conflict Resolution Program* arbejder pædagogisk med strategier, der hjælper børn til at udvikle bedre konfliktløsningsevner. Teoretisk lægges igen vægt på, at tidlig indsats, især mht. relationelle aspekter, er afgørende, da det er kendt, at i skolealderen er evnerne til at indgå konstruktivt i sociale relationer allerede så etablerede, at de er svære at ændre. Den grundlæggende motivation for programmet er at hjælpe børn til selv at håndtere konflikter i en verden, som er blevet mere kompleks, og hvor stadig flere børn udfører voldelige handlinger. Familien opfattes som den mest betydningsfulde faktor i forhold til barnets sociale og kognitive udvikling. Pædagogisk betyder det, at forældre involveres i programmet med henblik på at bidrage til udvikling af barnets sociale, emotionelle og kognitive evner. Programmet antager, at udsatte familier ikke er gode til dette, hvilket kan føre til negative relationer til andre mennesker og aggressiv opførsel. Desuden er ræsonnementet, at konfliktløsningsevner hos børn bliver mere effektive, hvis dagtilbud inddrager forældrene.

*The Incredible Years* er baseret på social læringsteori og specifikt på Pattersons hypotese om virkningen af tvang (nemlig at negativ forstærkning vil bidrage til fastholdelse af afvigende adfærd), Banduras teori om modellering og selvtillid og Piagets teori om barnets kognitive udvikling. Interventionen lægger op til, at man ved en tidlig socialt regulerende indsats kan forebygge senere kriminalitet, stofmisbrug, voldelig adfærd og frafald i skolen. Pædagogisk arbejdes der med positiv ledelse og med at reducere børnenes adfærdsproblemer både hjemme og i dagtilbuddet. Derudover arbejder pædagogerne med at fremme forældres evne til at gennemføre en positiv opdragelse, anvende disciplinære adfærdsstrategier, og der arbejdes med at styrke relationen mellem dagtilbud og hjem. Programmet løber over to år med separate interventioner for forældre og pædagoger. Alle dele af programmerne følger et manuskript, som angiver det specifikke tema, der skal belyses, samt spørgsmål til dette tema.

Fælles for *The Peaceful Kids Early Childhood Social-Emotional (ECSEL) Conflict Resolution Program* og *The Incredible Years* er, at der lægges vægt på barnets sociale

adfærd. De to adskiller sig væsentligt fra hinanden i deres grundsyn og dermed de pædagogiske konsekvenser. Hvor det i *The Incredible Years* er barnet/forældrene, der skal lære 'spillereglerne', dvs. at 'tilpasse sig' i en kendt verden, er der i ECSEL lagt vægt på, at 'spillereglerne' ikke er kendt på forhånd i en moderne kompleks verden. På den måde er især sidstnævnte intervention relevant i en nutidig kontekst.

#### *Baggrund og pædagogik i interventioner med et bredere socialt udbytte*

Der er tre interventionsprogrammer, der har et dokumenteret bredere socialt udbytte: *The Abecedarian Project* og *Project CARE*, *Perry Preschool* og *The Chicago Child-Parent Centers*.

Fælles for disse tre interventioner er, at det er store forskningsprogrammer, hvor det har været muligt i en lang årrække at følge op på effekterne.

*The Abecedarian Project* og *Project CARE* og *The Chicago Child-Parent Centers* bygger på en teori om, at barnets udvikling skal ses i et systemisk perspektiv. Det indebærer, at alle aktører, dvs. både forældre, pædagoger, lokalmiljø og f.eks. sundhedstjenesten, ses som betydningsfulde for barnet – ikke bare hver for sig, men også i samspillet mellem hinanden. Indsatserne omfatter således flere niveauer i systemet. Samarbejde og sammenhæng kommer mere i centrum end i de tidligere omtalte fortrinsvis individ-orienterede interventioner. *Getting Ready* og *Strong Families* bygger også på denne systemiske tilgang, men der er ikke foretaget effektmålinger over en årrække.

*Perry Preschool* bygger, som beskrevet oven for i dette afsnit, på en individuel kognitiv forståelse af barnets udvikling, og fokuserer i det pædagogiske arbejde mere snævert på det enkelte barn end de to ovenfor nævnte interventioner. De langsigtede effekter af interventionen viser sig dog at være af bredere social karakter.

### **Sammenfatning**

De 13 interventioner fordeler sig på fem, der er funderet i empiri og otte, der er teoretisk funderet.

Fem interventioner bygger på empiri, der har påvist effekten af at starte tidligere og bringe mere kvalitet og tid ind i sprogstimuleringsaktiviteter for små børn. Fælles er også den empirisk begrundede antagelse om, at samspillet mellem dagtilbud og hjemmet er vigtigt i forhold til at stimulere børns sprog-



lige færdigheder. Det, der adskiller de fem interventioner, er grundsynet bag. Hvor vi i nogle af interventionerne ser et 'fejlfindingssyn' som udgangspunkt, har andre interventioner et 'ressourcesyn'. For eksempel skal børnene i Bright Beginnings være 'under niveau' for at være med, mens vi for eksempel i Dialogic Reading har en intervention, hvor hele daginstitutionen arbejder med metoden og inkluderer alle børn.

Otte af interventionerne henter deres grundlag i teori. Der er ikke tale om ét fælles teoretisk grundlag. En række af interventionerne finder grundlag i teori om ændring af adfærd og handlinger, andre er udviklingspsykologisk orienteret, endelig findes der også interventioner som finder deres grundlag i sociologisk eller socialpsykologisk retning, som eksempelvis systemisk teori.

En karakteristik af interventionernes pædagogik viser, at en række af interventionerne har fokus på skoleparathed, medens andre er koncentreret om ændring af børns sociale adfærd.

I nogle interventioner lægges op til, at pædagogen er inspirator og rollemodel og i stand til at opdrage og bidrage til, at børn og forældre ændrer adfærd i en mere hensigtsmæssig retning end i udgangspunktet. I nogle interventioner lægges op til, at pædagogen er i stand til at give opmuntringer, anerkende og bidrage til, at børns og forældres muligheder fremmes, hvorved det forventes, at deres ressourcer bedre kan udvikles og komme til udfoldelse. Endelig ser vi eksempler på interventioner, hvor pædagogerne nærmest skal være familieterapeuter, socialrådgivere og forældreopdragere.

Fælles for interventionerne er imidlertid, trods deres forskellige teoretiske/empiriske og pædagogiske grundlag, at der er et nøje tilrettelagt curriculum udtænkt af forskerne bag. Dette curriculum er oftest udmøntet i en manual, så pædagoger og andre interventionisters arbejdsopgaver og indsatser er snævert defineret indholdsmæssigt i forhold til at nå de ønskede mål.

For at kunne arbejde så tæt på forskrifterne oplæres pædagoger og andre involverede i programmet på forskellige måder, for eksempel i form af korte kurser eller workshops og ved deltagelse af supervisorere. I nogle af interventionerne, f.eks. Perry Preschool, er pædagogerne på forhånd særligt uddannede, men det almindelige er, at pædagogerne tilpasser sig programmets indhold og gennemfører det helt i tråd med curriculum.

Den grundlæggende tilgang som indgår i interventionerne: Preventing or promoting, rejser en diskussion, som også føres i resiliens forskningen (Rutter, 2009). Er det barnets og/eller forældres vanskeligheder, særlige behov, adfærdsproblemer eller manglende resiliens, der søges forebygget med interventionen (fejl og mangler) (preventing)? Eller er det barnets/familiens muligheder, livschancer og ressourcer, der søges fremmet gennem intervention (promoting)? Dvs. gennem kompetenceudvikling og læring. Dette er to vidt forskellige retninger inden for interventionsforskningen, som er gennemgået her – og som vi har set det, får den konkrete tilgang konsekvenser for den pædagogiske anvendelse af interventionen og antagelig også for dens effekt.

### 5.3 FORÆLDRENES INVOLVERING – AKTØRER ELLER?

I dette afsnit vil vi undersøge forældreinddragelsens art og omfang i de 13 interventioner med dokumenteret positiv virkning. Vi vil se på indhold, metoder og aktiviteter i forældreinvolveringen, og vi belyser graden af aktivt samarbejde mellem dagtilbud og forældre. Til sidst præsenterer vi en konklusion på, i hvor høj grad forældrenes deltagelse rummer et aktørperspektiv i de 13 interventioner.

#### **Art og omfang af forældreinvolvering**

Alle interventionerne fokuserer på, hvordan inddragelse af forældre til de 0-6årige kan bidrage til at styrke børnenes udviklingsmuligheder. Studierne beskæftiger sig – som vist ovenfor – i forskelligt omfang med børns sociale, emotionelle og kognitive udvikling. De forskellige interventioner har varierende længde, fokuserer på børn på forskelligt alderstrin (0-6årige) og berører i varierende grad den sociale eller den kognitive udvikling. Interventionerne omfatter involvering af forældrene i forskelligt omfang:

- Pædagogerne besøger hjemmene;
- Forældrene foretager bestemte aktiviteter sammen med børnene;
- Forældrene møder andre forældre;
- Forældrene deltager i aktiviteter i daginstitutionen.

Derudover omfatter interventionerne en proces-evaluering af, hvor meget forældrene har udført og deltaget i de krævede aktiviteter samt en resultat-evaluering af, hvordan børnenes udvikling styrkes.

Når vi sammenligner forældreinvolveringens art i de forskellige programmer med gode resultater for barnets kognitive, emotionelle og sociale udvikling, viser det sig meget klart, at der er en række fælles træk i disse. Helt overordnet kan det ses, at forældrene modtager undervisning i viden indenfor det område, der fokuseres på, og de får konkrete metoder til at omsætte denne viden til praksis. Forældrene skal aktivt udføre en række konkrete aktiviteter sammen med barnet i hjemmet. Derudover har de i flere interventioner mulighed for at deltage i en fælles refleksion sammen med andre forældre og at deltage både i møder med pædagogerne og i aktiviteter med børnene i dagtilbuddet.

### De enkelte Interventioners forældreinvolvering

Vi har tidligere arbejdet med en kategorisering af interventionerne baseret på deres målte effekter. I involveringen af familierne er der mange fælles træk i de måder, familierne involveres på, som det ses i de fire punkter ovenfor. Der er en tydelig tendens i retning af, at de mere kognitivt orienterede interventioner har præg af egentlig undervisning af forældrene i metoder og gennemførelse af disse (især indenfor for læsning og skrivning, men også indenfor matematik). De systemisk socialt-kontekstuelle interventioner har derimod et bredere fokus på sociale færdigheder, såsom fredelig konfliktløsning og inkluderende kommunikation samt har et mere åbent læringsbegreb, hvor forældrene i højere grad inddrages i refleksion over udfordringer og metoder.

#### *Forældreinvolvering i interventioner med individuelt kognitivt udbytte*

Interventionerne *The Abecedarian Project* og *Project CARE*, *Perry Preschool*, *Chicago Child-Parent Centers*, *Learning Connections*, *Bright Beginnings*, *Pre-K Mathematics*, *Dialogic Reading*, *DLM Early Childhood Express supplemented with Open Court Reading Pre-K* samt *Project EASE* skaber alle et individuelt kognitivt udbytte.

*The Abecedarian Project* og *Project CARE* fokuserer på hele husstanden, og der er en dialog omkring de behov, ønsker og rettigheder, som barnets forældre eller andre primære omsorgspersoner har. Programmet har en lokalsamfunds-baseret tilgang, hvor eksisterende tilbud i lokalsamfundet søges brugt i størst muligt omfang. Interventionen sigter på at styrke forældrenes kompetencer som forældre; dels gennem en bred social støtte, som ikke nødvendigvis direkte berører barnet (socialrådgivning, kostvejledning, juridiske forhold mm.), dels gennem træning af forældrekompetence (herunder resiliens), at være gode rollemodeller samt at bruge sproget til refleksion og kommunikation på en måde, der fremmer barnets sproglige udvikling. Dette foregår gennem kurser og sociale arrange-

menter på institutionen samt ved regelmæssige hjemmebesøg. Ved hjemmebesøg instrueres forældrene i forskellige aktiviteter, de kan lave med barnet, og der ydes rådgivning både rettet mod forældrenes samvær med barnet og mod forældrenes egne problemer.

*Perry Preschool* baserer forældreinddragelsen på to elementer: Ugentlige hjemmebesøg og månedlige gruppemøder. Hjemmebesøget skal bidrage til, at moderen ændrer opfattelse af hendes rolle for barnets udvikling og læring. Derudover giver besøget pædagogen indblik i barnets udvikling og forholdene i hjemmet, hvilket kan være styrkende for arbejdet med barnet i institutionen. Hjemmebesøgene består dels af træning af barnets kognitive færdigheder, dels af udflugter med barnet, hvor moderen inviteres med. Disse udflugter med mor og barn igangsættes, hvis barnet ikke har tilegnet sig de læringsmål, der har været intentionen med en udflugt i institutionen. Gruppemøderne gennemføres månedligt, hvor fædre og mødre mødes særskilt. Målet med møderne er dels at skabe mulighed for erfaringsudveksling, dels at støtte op om forældrenes forventede forandrede holdning til børneopdragelse. Der gøres en særlig indsats for at få forældrene til at deltage, da de tilhører en gruppe, der ofte ikke har tradition for at deltage i forældrearrangementer. Der tilbydes gratis transport, børnepasning og forplejning. Møderne udvikles løbende ud fra en deltagerorienteret tilgang. Denne tilgang kan mht. forældreinvolveringen vise videre til de mere systemisk socialt-kontekstuelle programmer.

*The Chicago Child-Parent Centers.* Forældrene deltager i forældremøder eller stueaktiviteter to gange om måneden. Indholdet i disse møder og aktiviteter drejer sig om emner som: Børns vækst og udvikling, læsning, skoleparathed, forældrekompetencer, sundhed, sikkerhed og ernæring. Der fokuseres på at fremme opmuntring, ros og anerkendelse af barnet for at styrke dets selvtillid – og dermed forbedre mulighederne for kognitiv, social og emotionel udvikling. Hver forælder bruger en halv dag om ugen på at deltage i børnenes aktiviteter på skolerne, f.eks. ved at læse historier for små grupper af børn eller sørge for opdatering af opslagstavlen. Familier rekrutteres til programmet af en medarbejder, der laver opsøgende arbejde i nabolaget. Desuden indeholder programmet hjemmebesøg hos alle de deltagende familier for at styrke forældrenes engagement i børnenes udvikling og uddannelse.

*Learning Connections* giver forældrene opgaven at udføre en hjemmeaktivitet sammen med deres børn. Aktiviteterne er tæt knyttet til det, børnene lærer om i dagtilbuddet. En aktivitet kan for eksempel være at lave en familie-bog, hvor

barnet får til opgave at fortælle en historie om sin familie. Denne historie skriver mor eller far ned og sammen med barnet illustrerer de historien med billeder eller tegninger. Bagefter læser de bogen for hinanden.

*Bright Beginnings* omfatter forældrenes aktive medvirken til at gennemføre guidede aktiviteter i hjemmet. Disse aktiviteter er beskrevet i afsnittet '*Udbytte som individuel social kompetence*' (s. 86).

*Pre-K Mathematics* omfatter aktiviteter, der udføres dels i dagtilbuddet i grupper under ledelse af en pædagog, dels i hjemmet af forældre og børn sammen. Pædagogen giver barnet opgaver med hjem. Opgaverne skal udføres sammen med forældrene. Der er en manual til forældrene med en beskrivelse af aktiviteterne og billeder, der viser, hvordan aktiviteterne udføres. Udover pædagogstyrede smågruppe- og hjemmeaktiviteter indeholder interventionen 27 supplerende it-baserede matematikaktiviteter, som barnet kan udføre.

*Dialogic Reading* underviser forældrene i brugen af dialogisk læsning ved hjælp af et videobånd. Derefter får de til opgave at bruge metoden til at læse sammen med deres børn hver dag.

*DLM Early Childhood Express supplemented with Open Court Reading Pre-K* ligner de forrige to, idet Open Court delen handler om at styrke skrive- og læsefærdigheder og bygger på et samarbejde mellem daginstitutionen og hjemmet. Forældrene får forslag til aktiviteter, som de kan foretage sig derhjemme sammen med deres børn for at fremme barnets læsning og skrivning.

*Project EASE* er, som tidligere beskrevet i afsnittet '*Udbytte som individuel social kompetence*' (s. 86), tilrettelagt for at øge hyppigheden og kvaliteten af børns sproglige interaktioner. Dette ønskes opnået ved brug af boglige aktiviteter og ved at undervise forældrene i, hvordan de kan styrke børnenes sprogudvikling og læsefærdigheder gennem højtlesning og samtale om det læste. Programmet bygger på fem dele, hvoraf hver del stater med, at forældrene undervises, derefter starter de praktiske aktiviteter med børnene i dagtilbuddet og dernæst hjemmeøvelser for forældre og barn. Forældrene får en skriftlig guide, som de kan tage med hjem. Efter hver forældresession får forældrene mulighed for at afprøve det lærte i praktiske øvelser med deres børn under supervision af pædagogerne. Derefter sender pædagogen hver uge skriftligt materiale hjem til forældrene med opgaver, der så skal udføres den samme uge.

### *Forældreinvolvering i interventioner med individuelle sociale kompetencer som udbytte*

Der er som tidligere nævnt identificeret syv interventioner i denne kategori: *Getting Ready, Strong Families, The Peaceful Kids Early Childhood Social-Emotional (ECSEL) Conflict Resolution Program, The Incredible Years, The Abecedarian Project og Project CARE, Perry Preschool og The Chicago Child-Parent Centers (CPC)*. I det følgende beskriver vi kun de fire første interventioner, der ikke er beskrevet tidligere her.

Disse programmer sigter mod en bredere involvering af forældrene end de tidligere omtalte. De har endvidere fokus på børnenes sociale udvikling og bygger på teorier om, at forældrenes omsorg, empati, støtte, engagement og involvering har stor betydning for børns socio-emotionelle udvikling og selvstændighed (se ovenfor om teorierne i interventionerne). I disse programmer får forældrene ofte hjælp til at håndtere andre problemer og udfordringer end lige netop børneopdragelsen og styrkelsen af barnets muligheder. Det kan f.eks. være ernæringsråd og juridisk hjælp. Dette gøres for at skabe muligheder for at hjemmet kan blive en mere støttende og udviklingsfremmende kontekst for barnet. I nogle tilfælde støttes familien også i at blive en mere aktiv del af lokalsamfundet i form af at bruge de tilbud, der findes på en aktiv og deltagende måde.

*Getting Ready.* Formålet med programmet er at yde vejledning til udsatte familier i form af at lære forældre at være støttende og engagerende i forhold til deres børn. I programmet bliver forældre vejledt af pædagoger med henblik på at fremme forældrekompetence og øge forældres selvtillid, så de formår at styrke børnenes læringsmuligheder. Programmet indeholder også hjemmebesøg og forældrekonsultationer, hvor forældre og pædagoger sammen ser videoobservationer af børnene. Målet for disse sessioner er at få forældrene til at fokusere på barnets styrker og at reflektere og diskutere hvordan udviklingsmæssige mål bedst kan nås ud fra den aktuelle situation.

*Strong Families* styrker forældreoven ved dels at støtte familien som helhed, dels at undervise i særlige måder at skabe en udviklingsfremmende kommunikation mellem forældre og børn. Familien som helhed støttes og hjælpes til at løse problemer af helbredsmæssig art, eller problemer som er relateret til arbejdsløshed eller andre sociale forhold. Forældrekompetencen styrkes ved, at forældrene lærer fremgangsmåder, der kan hjælpe dem i opdragelsen af deres børn, og der kan lære dem om børns udvikling. Undervisningsdelen består af 15 lektioner af en til to timers varighed. Lektionerne finder som regel sted i hjemmet.

*The Peaceful Kids Early Childhood Social-Emotional (ECSEL) Conflict Resolution Program* involverer familien for at konfliktløsning både kan trænes i skolen og i hjemmet. Forældreinvolveringen omfatter fire workshops af to timers varighed. Disse workshops har fokus på konflikter både i voksen-voksen relationer og voksen-barn relationer. Eksempler diskuteres og løses ved hjælp af SOAR modellen (S: stop og tænk, O: åben op og fortæl hvordan du har det, A: spørg og lyt, R: løs det sammen). Børns opførsel diskuteres og forklares, og der gives vejledning til forældrene i, hvordan de kan håndtere konflikter med barnet på en konstruktiv og ikke-aggressionsskabende måde.

*The Incredible Years* fremmer forældrenes positive opdragelse af barnet og styrker dem i at kunne håndtere mulige konflikter på en konstruktiv måde, der bidrager til at udvikle barnets sociale kompetence. Forældrene deltager i et 12 ugers program. Programmet består af ugentlige møder på 2,5 time med 6-10 forældre per hold. Her ses en video på to minutter med fokus på et bestemt opdragelsesmæssigt tema og derefter diskuteres dette tema. Gruppelederen skal i diskussionen sætte fokus på problemløsning, selv-regulering og styrkelse af forældrene. Temaerne i forældreprogrammet er: 1) Leg med dit barn, 2) hjælp dit barn med at lære, 3) brug ros og opmuntring til at fremme det bedste i dit barn, 4) brug effektiv grænsesætning, 5) håndtering af dårlig opførsel, 6) lær dit barn at løse problemer, 7) giv og modtag støtte.

#### *Forældreinvolvering i interventioner med bredere socialt udbytte*

Der er tre sådanne interventioner i materialet: *The Abecedarian Project* og *Project CARE, Perry Preschool* og *The Chicago Child-Parent Centers (CPC)*. Forældreinvolveringen i disse programmer er der tidligere redegjort nøjere for.

### **Form og indhold på tværs af interventionerne**

Opstillet i punktform omfatter interventionerne i forskellig grad følgende:

- Aktiv involvering af forældrene i form af konkrete aktiviteter i hjemmet knyttet til læringen i dagtilbuddet. Forældrene får konkrete hjemmeopgaver i form af velbeskrevne og viste aktiviteter for, som de skal udføre sammen med børnene. Der anvendes for eksempel video eller skrevet materiale med billeder til at guide dem med dette, og aktiviteterne bliver vist for dem på forældreworkshops. Gennem hjemmebesøg har pædagogerne mulighed for at supervisere og vejlede forældrene i dette. Forældrene får de nødvendige materialer stillet til rådighed af institutionen, f.eks. bøger. Forældrene deltager ligeledes aktivt i aktiviteter med børnene i dagtilbuddet og ved ekskursioner.

- Undervisning og fælles refleksion: Forældrene modtager undervisning i de aktiviteter, de skal udføre sammen med børnene og har mulighed for at reflektere over disse (eller andre emner) i grupper med andre forældre under ledelse af en pædagog. På den måde relateres aktiviteterne til familiens dagligdagspraksis og aktuelle situation gennem en refleksionsproces. Dette suppleres med hjemmebesøg af pædagogen, hvor forældrene har mulighed for at få støtte til at løse konkrete udfordringer i dagligdagen med barnet og i forbindelse med de konkrete aktiviteter, der indgår i programmet.
- Hjemmebesøg skal her trækkes frem som et særligt punkt, idet pædagogerne deltager i de program-relaterede aktiviteter i hjemmet og kan yde supervision og give forklaringer på stedet. Derudover kan programmerne gennem hjemmebesøg søge at hjælpe særligt udsatte familier til at få den støtte, de har brug for til at kunne danne en tryk ramme for barnet. Dette omtales i nogle af programmerne som kontekstualisering i form af at se familien som barnets kontekst og familien som en del af lokalmiljøet med de muligheder, der kan findes der.
- Der gives særlig støtte til udsatte familier, så forældrene har mulighed for at deltage i det aktive samspil mellem daginstitution og hjem. Dette omfatter både forklaringer og konkret støtte gennem hjemmebesøg og hjælp til praktiske foranstaltninger i forbindelse med møderne og de øvrige aktiviteter. Den praktiske hjælp omfatter transport, børnepasning og forplejning, så familierne har praktisk mulighed for deltagelse.
- Der foregår en fortløbende evaluering af processen gennem måling af omfanget af udførte program-aktiviteter i hjemmene, så det vides i hvor høj grad disse udføres – og man derved kan sætte ind med særlig støtte til de familier, der har svært ved at udføre aktiviteterne.

Målet på tværs af interventionerne er at styrke forældrekompetencen på en konkret måde. Forældrene får vejledning af pædagoger, og institutionen laver opfølgninger og evalueringer af de konkrete hjemmeaktiviteter. Forældrene styrkes i at kunne træne specifikke færdigheder hos barnets (læsning, matematik, viden) – samt mere brede sociale færdigheder, herunder især at kunne løse problemer på en ikke aggressiv måde og at kunne indgå i sociale fællesskaber på en gensidigt støttende og bidragende måde.



### Konklusion: Aktører eller modtagere?

Vi kan konkludere, at det særlige ved de 13 effektive interventionsprogrammer er, at de involverer forældrene som meget tydelige aktører i styrkelsen af børnenes udvikling i et tæt samarbejde med dagtilbuddet. Det særlige er altså denne meget konkrete, aktive og deltagende forældreinvolvering. Forældrene modtager både støtte og konkret undervisning, og de skal deltage aktivt i udførelsen af de aktiviteter, der indgår i programmet. Dette er en konkret styrkelse af forældrekompetence. Gennem fælles refleksioner ved møder og forældre-pædagogworkshops foregår der samtidig en refleksiv læreproces, hvor nye ideer til mestring og kompetence opstår i processen – men stadig med afsæt i de konkrete aktiviteter. Programmerne er kendetegnet ved en høj grad af konkret forankring i aktiviteter, dvs. en styrkelse af bestemte former for udviklingsfremmende adfærd i familierne. Andre programmer supplerer disse konkrete arbejdsområder med en bred interventionstilgang, som inddrager flere og andre forhold end forældre-barn relationen. Opfattelsen på tværs af interventionerne er, at styrkelse af forældrenes *egne* forudsætninger og forældrekompetencer også er en vigtig forudsætning for barnets indlæringsmuligheder. De forskelligartede interventioner vægter alle forældreinddragelse i arbejdet med at styrke barnets udvikling, hvad enten det er socialt, emotionelt eller kognitivt.

## 5.4 EVIDENS OG EKSTERN VALIDITET FOR PROGRAMMER MED FORÆLDREINVOLVERING

I denne forskningskortlægning er der inddraget en lang række forskellige studier, der undersøger sammenhængen mellem interventioner for børn i førskolealderen og børnenes kompetencer og adfærd. I mange af studierne skelnes der ikke mellem interventioner, hvor forældrene medvirker, og hvor de ikke medvirker. Det er derfor svært isoleret set at se på, hvad forældreinvolvering medfører af ekstra gevinster målt på børnenes kompetencer og adfærd. I nogle få studier er der imidlertid lavet interventioner med og uden forældreinvolvering. Og fordi allokeringen af børn og deres familier til de forskellige interventioner er sket ved lodtrækning giver disse studier anledning til, at vi kan belyse den kausale effekt af at inddrage forældrene i en intervention. Alle disse studier er i dette review blevet bedømt til at have en meget høj forskningsmæssig kvalitet. Det gælder både i forsøgsdesignet, der beskriver lodtrækningsforsøg, håndtering af data, kontrol for systematisk bortfald, og i rapporteringen, hvor der tydeligt er angivet klare effektmål, bortfaldsproblemer og justering herfor.

Det er klart, at vi på baggrund af få studier kun kan sige noget om, hvad der sker, når man inddrager forældrene i ganske bestemte interventioner, og ikke hvad der sker, når man inddrager dem generelt. Vi ved at de 13 interventioner i interventionskataloget alle er forbundet med positiv effekt. Det er derfor ikke det, der er i fokus her. I fokus er spørgsmålet om den rolle forældreinvolveringen kan tænkes at have for den positive effekt. Dernæst vil afsnittet belyse, hvilke typer af interventioner, der, med forældreinvolvering, har positiv effekt.

### Hvad går programmerne ud på?

I reviewet indgår fire studier, hvor der både gennemføres en intervention med og uden forældre. I tabel 1 nedenfor illustreres, hvad interventionerne går ud på.

Af tabellen fremgår det tydeligt, at der er tale om tre meget forskellige typer af interventioner (undersøgt i fire studier), og at forældreinddragelsen også dækker over meget forskellige forhold. I Lonigan & Whitehurst (1998) er der både i interventionen og i forældrekomponenten fokus på læsning. I Sandy & Boardman (2000) består interventionen i optræning af personalets kompetencer i konfliktløsning, mens forældredelen består i dels at styrke forældredeltagelse i samarbejdet generelt med institutionen, dels i træning af forældrene i håndtering af deres børns følelser. I Wasik et al. (1990) og Roberts et al. (1989) består interventionen i et dagtilbud, der minder om en almindelig dansk daginstitutionsplads, både hvad angår normering, tidsrum for tilbuddet, og hvad angår aktiviteterne i tilbuddet. Forældreinvolveringen består af hjemmebesøg af "para-professional family educator/ home visitors", som skal styrke forældrenes kompetencer i konflikt- og problemløsning i forhold til deres børn.

Interventionerne er af en sådan karakter, at man kan forestille sig, at de kunne være anvendt i Danmark. Læsning (Lonigan & Whitehurst, 1998) er i høj grad blevet politisk prioriteret<sup>14</sup>, supervision, (Sandy & Boardman, 2000) anvendes allerede i mange sammenhænge indenfor pædagogik og dagtilbud, (Wasik et al., 1990 og Roberts et al., 1989) er allerede alment i Danmark. Der findes i Danmark også interventioner, der forsøger at øge forældredeltagelsen i daginstitutioner (Sandy & Boardman, 2000) i Danmark, blandt andet forældreprogrammet BASIC, som er et af kerneprogrammerne i The Incredible Years (se s. 37 i denne

---

14. Se f.eks. Københavns Kommunes læsepolitik for 0-18årige: <http://www.bufnet.kk.dk/Skole/FagligeSatsninger/Laesning/2-Kolonne%20Dokument.aspx>

rapport) og HippHopp, den danske udgave af førskoleprogrammet HIPPY<sup>15</sup>. Med hensyn til hjemmebesøg (Wasik et al., 1990 og Roberts et al., 1989) er der måske ikke så stor tradition for dette i Danmark. Det er uklart, om denne interventionsform vil blive accepteret af danske forældre.

**Tabel 5.1.** Indholdet af tre interventioner med og uden forældreinddragelse

Studie	Intervention	Forældreinddragelse	Børnegruppe
Lonigan & Whitehurst, 1998.	"Dialogic reading"  Dialogisk læsning er skemalagt til at finde sted 10 minutter hver dag pr. gruppe, og ofte tager pædagogen børnegruppen væk fra de andre børn, således at læsningen foregår et andet sted end inde på stuen.	Forældrene bliver vejledt i brugen af dialogisk læsning ved hjælp af et videobånd, og deres opgave er at læse sammen med deres børn hver dag, med dialogisk læsning som redskab.	114 (23 droppede ud) svagt stillede børn ("disadvantaged children").
Sandy & Boardman, 2000.	"The Peaceful Kids Conflict Resolution Program"  15 sessioner, én per uge i en fem måneders periode. Timerne indeholder gruppe-aktiviteter som rollelege, oplæsning osv., ledet af en specialuddannet facilitator. Daginstitutionspersonalet deltager også. Daginstitutionspersonalet modtager herudover et kursus i konfliktløsning på børneniveau samt 2 gange tre timers kursus i konfliktløsning blandt voksne.	Forældrene modtager fire to-timers kurser i forbindelse med andre forældremøder samt spisning og børnepasning (i forbindelse med møderne) og "feelings-kort", der illustrerer børns følelser samt instruktion i, hvordan man håndterer disse følelser hos barnet.	Førskole børn i alderen 2-6 år.
Wasik et al., 1990.	"Project CARE"  Dagtilbud i tidsrummet 7:30 til 17:30. Høj normering (1:3 for 0-2 årige, 1:4 for 2 årige og 1:5 eller 1:6 for børnehavebørn). Interventionen består i, at personalet løbende tilrettelægger aktiviteter, læringsspil, for at øge børnenes kognitive og kreative færdigheder.	Hjemmebesøg ("Para professional family educator/Home visitors"), der hjælper forældrene med problemløsning. Ved hjemmebesøg bliver forældrene instrueret i hvilke aktiviteter, man kan lave sammen med sine børn. Derudover modtager de rådgivning rettet mod deres samvær med barnet og mod deres egne problemer.	Socialt udsatte børn.
Roberts et al., 1989.	"Project CARE"  Dagtilbud i tidsrummet 7:30 til 17:30. Høj normering (1:3 for 0-2 årige, 1:4 for 2 årige og 1:5 eller 1:6 for børnehavebørn). Interventionen består i, at personalet løbende tilrettelægger aktiviteter, læringsspil, for at øge børnenes kognitive og kreative færdigheder.	Hjemmebesøg ("Para professional family educator/ Home visitors"), der hjælper forældrene med problemløsning. Ved hjemmebesøg bliver forældrene instrueret i hvilke aktiviteter, man kan lave sammen med sine børn. Derudover modtager de rådgivning rettet mod deres samvær med barnet og mod deres egne problemer.	Socialt udsatte børn.

15. Se <http://servicestyrelsen.dk/born-og-unge/evidensbaserede-programmer/de-utrolige-ar-nye-projekter-1/delprojekt-1>, <http://servicestyrelsen.dk/born-og-unge/evidensbaserede-programmer/hippy-hipphopp> og <http://servicestyrelsen.dk/hipphopp>

## Hvad måles der på?

I alle de fire studier måles effekten af interventioner på forskellige psykometriske skalaer, som angiver at måle børns kognitive og non-kognitive kompetencer. I tabel 2 nedenfor vises, hvilke kompetencer de fire studier måler effekten af interventionerne på.

**Tabel 5.2.** Outcome for effekten af forældreinterventionsprogrammer

Studie	Outcome mål
Lonigan & Whitehurst (1998)	Peabody Picture Vocabulary Test, Expressive One-Word Picture Vocabulary test, Illinois Test of Psycholinguistic Abilities, samt semi-strukturerede vurdering af 66 børn (ud af 91).
Sandy & Boardman (2000)	Børnene vurderes på en skala, som forfatterne har udviklet i forbindelse med studiet (Playful Solution Task). Skalaen måler reaktioner på konflikter mellem børn. Børnene måles også af forældre og pædagoger på Pediatric Symptom Checklist og Social Skills Rating System. I forældredelen vurderes forældrenes adfærd på "The Parenting Scale", som forfatterne på baggrund af egen faktoranalyse opdeler i tre underskalaer (Permissive, Over-reactivity og Authoritative).
Wasik et al. (1990)	The Bayley Test of Infant Development, The Stanford Binet Test of Intelligence og McCarthy Scales of Mental Health (alle IQ test).
Roberts et al. (1989)	Wechsler Preschool Primary Scale of Intelligence og Woodcock-Johnson Psychoeducational Battery. Forfatterne udviklede et kodningssystem til brug for vurdering af børnenes sproglige færdigheder ud fra en videoptaget konstrueret legesituation.

I både Lonigan & Whitehurst (1998), Wasik et al. (1990) og Roberts et al. (1989) er der et snævert fokus på kognitive færdigheder, mens der i Sandy & Boardman (2000) er fokus på non-kognitive færdigheder, nærmere bestemt konfliktløsning og sociale færdigheder. Fælles for alle studier er, at de anvender præstationsorienterede instrumenter, dvs. at barnet skal yde en præstation for at opnå en score på de anvendte instrumenter. I tillæg hertil anvender Sandy & Boardman (2000) også instrumenter, der baserer sig på personale i dagtilbud (pædagog) og forældres vurderinger af barnets adfærd og kompetencer. Fordelen ved de præstationsorienterede instrumenter er, at de er mindre følsomme for, om pædagogen eller forældrene har stærkere eller svagere sympatier for det enkelte barn. Omvendt kan der være grænser for, hvad man kan måle ud fra det enkelte barns præstationer. F.eks. kan det være svært at måle barnets sociale kompetencer i en testsituation. Endvidere kan de forældre- og personalebedømte instrumenter opfange generelle tendenser hos barnet og være mindre følsomme for midlertidige svingninger i barnets præstationer.

### Hvad er den særskilte effekt af forældreinvolveringen?

Et af de centrale spørgsmål i forbindelse med forældrebaserede programmer i modsætning til rene institutionsbaserede programmer er naturligvis, om der kan ses en særskilt positiv effekt af forældreprogrammerne. Tabel 3 nedenfor viser, hvad effekten af interventionen er, som vist i de fire studier, der både har en institutionskomponent og en kombineret forældre- og institutionskomponent.

**Tabel 5.3.** Effekten af forældreinterventionsprogrammer

Studie	Effekt af intervention	Ekstra effekt af forældreinddragelse
Lonigan & Whitehurst, 1998	Der er en svag tendens til, at børn i interventionsgruppen klarer sig bedre end børn i kontrolgruppen på outcome målene.	Børn i gruppen med forældreinddragelse klarer sig ikke bedre end børn i interventionsgruppen uden forældreinddragelse.
Sandy & Boardman, 2000	Børnene i interventionen klarer sig lidt bedre end børnene i kontrolgruppen.	Børnene i gruppen med forældreinddragelse klarer sig markant bedre end både børnene i kontrolgruppen og børnene i interventionsgruppen uden forældreinddragelse. Endvidere bliver forældrene i forældreprogrammet undervejs mindre eftergivende, mindre "overreagerende" og mere autoritative.
Wasik et al., 1990	Familierne tilbydes en familiebaseret intervention og nogle børn deltager derudover i en familiebaseret og institutionsbaseret intervention. Børnene i denne intervention klarer sig markant bedre end børnene i kontrolgruppen.	I de familier, hvor der kun er hjemmebesøg, klarer børnene sig dårligere end børnene i kontrolgruppen.
Roberts et al., 1989	Børnene i den institutions- og familie-baseret intervention klarer sig væsentligt bedre end dem i den familiebaserede intervention og dem i kontrolgruppen når det gælder sproglige kompetencer.	I de familier, der kun bliver udsat for en hjemmebaseret intervention, klarer børnene sig dårligere end de børn, der får både en institutions- og familie-baseret intervention.

I Lonigan & Whitehurst (1998) ses der ikke nogen særskilt effekt af forældrelederen, mens der i Sandy & Boardman (2000) udelukkende ses en effekt i den intervention, hvor forældrene også indgår. Wasik et al. (1990) og Roberts et al. (1989) har tilrettelagt undersøgelsen på en lidt anden måde, fordi der her er tale om en intervention med forældredeltagelse og en intervention, hvor både forældre og daginstitutionen indgår. Her ses, at det kun er i den kombinerede intervention, der er en positiv effekt. I den "rene" forældredel er der ligefrem i Wasik et al. (1990) tale om en negativ effekt.

Samlet set kan man ikke ud fra de fire studier sige noget om, hvorvidt forældreinvolvering alene har særligt gavnlige effekter på interventioner hos børn i førskolealderen. Hvis man ser på resultaterne fra hvert enkelt program for sig, kan man konkludere, at forældreinddragelse, hvor institutionspersonalet eller andre facilitatorer hjælper forældrene, ser ud til at have en positiv effekt, når dette kombineres med en intervention i institutionen.

### **Forældreinvolvering i alle interventioner**

Alle de 13 interventioner, der ved pålidelig forskning er vist at have positiv effekt er forbundet med forældreinvolvering. Det er kun de fire ovennævnte studier (tre interventioner), der systematisk søger at undersøge virkningen specifikt af forældreinvolvering. Vi ved ikke noget om i hvilken udstrækning forældreinvolvering er udslagsgivende faktor for de positive effekter som de resterende ti interventioner er forbundet med. Omvendt kan vi også konstatere at forældreinvolveringen ikke har fjernet de positive effekter. Det er fraværet af systematiske undersøgelser af forældrefaktoren i ti interventioner, der vanskeliggør konklusioner på dette punkt.

### **Hvad er den eksterne validitet?**

Ekstern validitet handler om forskningsresultaternes gyldighed i andre sammenhænge end dem, de oprindeligt kommer fra. Alle studier er foretaget i USA. Spørgsmålet er, om de forhold de amerikanske interventionsstudier behandler, ikke allerede langt hen ad vejen er implementeret i danske daginstitutioner. Den personalenormering, der omtales i interventionen i Sandy & Boardman (2000), minder meget forholdene i danske institutioner. De aktiviteter, der indgår i studiet, minder også meget om de aktiviteter, som danske pædagoger allerede rutinemæssigt udfører. De amerikanske interventionsstudier retter sig dog oftest mod vanskeligt stillede børn. Man kunne måske derfor tro at øget fokus – også i forbindelse med et øget forældresamarbejde – ville have en positiv effekt på vanskeligt stillede danske børn.

Der er ikke tradition for at undersøge effekten af pædagogisk arbejde i Danmark. Der er heller ikke erfaring med implementeringen og effekten af interventioner på det pædagogiske område. Derfor er der ikke et grundlag for at sammenligne danske og amerikanske interventioner. De interventionsstudier, der er til rådighed er de anglo-amerikanske. Deres gyldighed kan på grund af deres forskningsdesign ikke afvises i Danmark.

## 5.5 AFSLUTNING OG PERSPEKTIVERING

Reviewet af interventionsprogrammer for 0-6årige med forældreinvolvering giver anledning til afslutningsvis at opsummere, hvordan forældreinterventionerne teoretisk og pædagogisk kan inspirere og mere konkret bidrage til en nutidig dansk indsats både i forhold til dagtilbud i almindelighed og i relation til VIDA-projektets intervention i særdeleshed.

Afslutningen centrerer om tre hovedpointer. For det første, interventionernes form og indhold samt deres udvikling gennem de senere år. For det andet, målet med indsatsen. Skal den forebygge barnets/forældre forventede eller erkendte problemer (fejl og mangel tilgang) eller fremme/frigive potentialer (ressource-tilgang)? Endelig for det tredje, hvordan kan programmerne inspirere i en dansk kontekst, dvs. kan interventionsprogrammerne eller udvalgte af dem tænkes omsat i den danske kontekst, som VIDA udfolder sig i.

### **Interventionernes form og indhold**

Programmerne falder inden for tre typer mål: 1) Samarbejde mellem pædagoger og forældre om stimulering af børns, personlige og kognitive udvikling og læring, 2) samarbejde om stimulering af børns sociale kompetencer, og i enkelte programmer samarbejde om reduktion af adfærdsproblemer og konflikthåndtering samt 3) programmer med samarbejde om fremme af børns faglige kompetencer, især børns sproglige udvikling, men der findes også programmer rettet mod børns matematiske kompetence.

Det er gennemgående at programmerne er gennemført over et længere tidsrum. For norges vedkommende går de helt tilbage til 1960'erne, andre er helt nye interventioner som er etableret og undersøgt indenfor de seneste fem til ti år.

Følgende fællestræk karakteriserer interventionerne. For det første bygger de alle på et etableret program baseret på en videnskabelig tilgang til udviklingen af de instrumenter, der anvendes overfor de grupper (børn, forældre, personale), der involveres i interventionerne og interventionen evalueres baseret på videnskabelige principper om lodstrækningsforsøg – i en interventions- og kontrolgruppe – og resultaterne af interventionerne måles via anerkendte måleinstrumenter/skalaer mv. For det andet viser reviewet, at interventioner, der omfatter en indsats overfor både børn, pædagoger og forældre, er mest effektive. Samlet set kan man ud fra studierne argumentere for en tilgang, der lægger op til at

børns problemer forebygges og/eller ressourcer støttes bedst i et velorganiseret samspil mellem pædagoger og forældre.

Det skal dog bemærkes, at den særskilte virkning af forældreinvolveringen på de deltagende børn er underbelyst. Man kan ikke ud fra de fire studier, der særskilt kigger på forældreinvolvering, sige noget om, hvorvidt forældreinvolvering alene har særligt gavnlige effekter på interventioner hos børn i førskolealderen. Hvis man ser på resultaterne fra hvert enkelt program for sig, kan man konkludere, at forældreinddragelse, hvor institutionspersonalet eller andre facilitatorer hjælper forældrene, ser ud til at have en positiv effekt, når dette kombineres med en intervention i institutionen.

Såvel pædagoger som forældre tilbydes oftest træning og får støtte til konkret udviklingsaktiviteter, som kan gennemføres både i dagtilbuddet og i hjemmet. Det går igen i de fleste studier, at målet med interventionen netop er at skabe en positiv ressourceorienteret læringskultur i dagtilbuddet. Det samme lægges der op til, at man som forældre fører med sig i hjemmet. Det er en kultur, der sætter fokus på de ting, man kan (ressourcer), og de ting, der lykkes i stedet for at påpege barnets og forældres mulige fejl og mangler.

Baseret på reviewets studier, viser det sig, at der er 13 interventioner, som har en positiv effekt, når det gælder fremme af børns læring, kompetenceudvikling, dvs. opbygning af et fundament, så børn fremadrettet kan klare sig bedre både uddannelsesmæssigt og som borgere, der kan holde sig fri af såvel misbrug som kriminalitet.

### **Mål med indsatserne**

Hvis man ser på resultaterne i undersøgelserne samlet, kan man konkludere, at forældreinddragelse har en positiv effekt på børns kognitive, emotionelle og sociale udvikling, når denne forældreinddragelse sker i forbindelse med en intervention i institutionen. De 13 interventioner, der ved pålidelig forskning er vist at have positiv effekt, er alle forbundet med forældreinvolvering. Der er imidlertid kun fire studier (omfattende tre interventioner), der systematisk søger at undersøge virkningen specifikt af forældreinvolvering. Vi ved derfor ikke noget om i hvilken udstrækning forældreinvolvering er en udslagsgivende faktor for de positive effekter i de resterende ti interventioner.

Men vi ved, at de interventioner, der omfatter en indsats overfor både børn, pædagoger og forældre, opnår de bedste resultater. Studierne viser, at de lærings- og



adfærdsmæssige problemer, der kan være for børn i forbindelse med skolestart, bedst løses i et velorganiseret samspil mellem pædagoger og forældre. Dette samspil, anskuet systemisk, peger hen mod teorier om organisatorisk læring og om inklusion af alle børn gennem processer, der finder sted på det organisatoriske niveau i stedet for at være en udskillende særforanstaltning for enkelte børn.

Det er helheden, der arbejdes med, således, at den organisatoriske ramme åbner for, at det er hele organisationens og alle deltageres ansvar, at alle har lige muligheder på trods af forskellige udgangspunkter og den mangfoldighed, der er, både blandt børn og voksne. Det er netop denne viden, der danner basis for VIDA-programmets princip om at tage afsæt i et resourcesyn frem for et fejlfindingssyn. Som vist gennem analysen af de tretten interventioner er det det, der er kendetegnende: Det positive psykologiske resourcesyn er gennemgående i de effektive programmer. Dette viser hen til VIDA programmets andet princip om det lærende fællesskab. Det organiseres på måder, så alle, dvs. både pædagoger, forældre og børn, inviteres til at deltage aktivt på måder, så udsatte børn indgår på lige fod med de andre børn, ligesom forældre inddrages i et resourceorienteret positivt læringsmiljø.

Det særlige ved de 13 effektive interventionsprogrammer er, at de involverer forældrene som meget tydelige aktører i styrkelsen af børnenes udvikling i et tæt samarbejde med dagtilbuddet. Det særlige er denne meget konkrete, aktive og deltagende forældreinvolvering. Forældrene modtager både støtte og konkret undervisning, og de skal deltage aktivt i udførelsen af de aktiviteter, der indgår i programmet. Dette er en konkret styrkelse af forældrekompetence. Gennem fælles refleksioner ved møder og forældre-pædagogworkshops foregår der samtidig en refleksiv læreproces, hvor nye ideer til mestring og kompetence opstår i processen – men stadig med afsæt i de konkrete aktiviteter.

Programmerne er kendetegnet ved en høj grad af konkret forankring i aktiviteter, dvs. en styrkelse af bestemte former for udviklingsfremmende adfærd for alle i institutionen og i familierne. En del af programmerne supplerer disse konkrete arbejdsområder med en bred interventionstilgang, som inddrager flere og andre forhold end forældre-barn relationen. Opfattelsen på tværs af interventionerne er, at styrkelse af forældrenes *egne* forudsætninger og forældrekompetencer også er en vigtig forudsætning for barnets indlæringsmuligheder.

## Inspiration til den danske kontekst

Det er særligt interventioner, der sigter imod barnets brede kompetenceudvikling og læring, som kan inspirere til en nutidig dansk kontekst og til VIDA-projektet i særdeleshed. Herunder også interventioner, der sigter imod børns sproglige udvikling gennem medinddragelse af børn i historiefortællinger, dialogisk læsning og kommunikation.

En betragtning af interventionernes pædagogiske indhold set i forhold til dansk pædagogisk tradition giver anledning til flere overvejelser:

Interventionerne rettet imod sproglig udvikling hos børn kan i høj grad inspirere i en dansk kontekst. Sproget er herhjemme kommet mere og mere i fokus i de senere år på førskoleområdet, bl.a. affødt af den danske lovgivning om dagtilbud. Også det, at der er en del fremmedsprogede børn i dagtilbud, lægger op til at arbejde mere og mere med dette perspektiv i den tidlige indsats. De omtalte interventioner kan især inspirere i VIDA-projektet, når de lægger vægt på barnets aktive inddragelse, som f.eks. i Dialogic Reading, og når der anlægges et resourcesyn. Den systemiske måde at inddrage forældrene i at læse, fortælle historier og sikre, at disse aktiviteter finder sted i et vist omfang – så både kvantitet og kvalitet kommer i centrum – vil kunne være inspirationskilde for VIDA+programmet.

I nogle interventioner lægges der op til, at pædagogen er inspirator og rollemodel og i stand til at opdrage og bidrage til, at børn og forældre ændrer adfærd i en mere hensigtsmæssig retning. I andre interventioner lægges op til, at pædagogen er i stand til at give opmuntringer, anerkende og bidrage til, at børns og forældres muligheder forbedres under anvendelse og udvikling af deres egne ressourcer. Endelig ser vi eksempler på interventioner, hvor pædagogerne nærmest skal være familierapeuter, socialrådgivere og forældreopdragere.

Set i forhold til den danske virkelighed – og VIDA mere specifikt – er det især det enkelte barn, individet, der sættes i centrum for egen læring. Det er lidt fjernt fra det, vi inden for social arvs forskningen og i VIDA har fremhævet som betydningsfuldt, nemlig barnets sociale fællesskaber som forudsætninger for barnets læring og dets placering i det sociale hierarki. Når det er sagt, er perspektivet om, at børn er aktive deltagere i egne læreprocesser, helt centralt i en nutidig dansk kontekst og i VIDA-projektet. Derved kan interventionerne give inspiration til perspektivet om det aktivt lærende individ og til perspektivet om

at inddrage og bevidstgøre forældrene om deres rolle i forbindelse med barnets læringsbehov og -muligheder

Trods forskelligheden har interventionerne det til fælles, at der, som nævnt, er et nøje tilrettelagt curriculum udtænkt af forskerne bag. Dette curriculum er oftest udmøntet i en manual, så pædagoger og andre 'interventionisters' arbejdsopgaver og indsatser er relativt snævert defineret indholdsmæssigt i forhold til at nå de ønskede mål.

For at kunne arbejde så tæt på forskrifterne oplæres pædagoger og andre involverede i programmet på forskellige måder, for eksempel i form af korte kurser eller workshops og ved deltagelse af supervisorere. I nogle af interventionerne, f.eks. Perry Preschool, er pædagogerne på forhånd særligt uddannede, men det almindelige er, at pædagogerne tilpasser sig programmets indhold og gennemfører det helt i tråd med curriculum.

Dette oplæg til en stram styring af det pædagogiske tiltag i dagtilbuddet og forældresamarbejdet er ikke i tråd med en nutidig dansk kontekst. Her er traditionen, at man har metodefrihed i det daglige pædagogiske arbejde. Så selv om man opfylder lovgivningens mål, (Dagtilbudsloven), så er de pædagogiske strategier meget forskellige.

Derfor skal interventionerne overvejes grundigt i forbindelse med eventuel tilpasning og inspiration til en dansk kontekst. Derudover skal der indbygges en tænkning om implementering og læring i organisationer i indsatsen, hvis den skal tilpasses og give inspiration til VIDA-projektet.

VIDA-projektet udvider også perspektivet. Det handler ikke kun om at forældre til udsatte børn skal styrkes igennem særlige programmer for dem, men at alle forældre skal gives muligheder for at bidrage aktivt til dagtilbuddets dannelse af børnene (kognitivt, emotionelt og socialt). Forældreinvolveringen ses som en gensidigt styrkende form for samarbejde mellem civilsamfund og institution – hvor alle forældre skal inkluderes gennem anvendelse af et resourcesynspunkt i stedet for en fejlfindingsmodel, hvor kun særlige forældre skal igennem særlige programmer. Det er gennem den organisatoriske læring, at forældrene kan inkluderes i stedet for at blive udskilt gennem både stigmatisering og problemtilskrivning.

Det er i den forbindelse vigtigt at bemærke, at der i de effektive interventioner i dette review er et meget klart fokus på at involvere forældrene som ressourcpersoner. Heri indgår støtte til det, der fungerer – frem for kritik af de måder, familierne har prøvet at håndtere udfordringer på tidligere.

I relation til en nutidig dansk kontekst er det allerede sådan, at forebyggende tiltag oftest forsøges tænkt sammen – også ifølge lovgivningen. Så på den måde kan programmerne inspirere – omvendt vil vi ikke lægge op til i en dansk kontekst, at pædagoger fra den alment forebyggende indsats, som bl.a. VIDA, går så vidt som til at varetage familiebehandling og forældreopdragelse, som de sidstnævnte programmer lægger op til.

Nogle af interventionerne retter sig kun mod særligt udsatte forældre. Det adskiller sig fra målet i VIDA, der, som nævnt, inddrager alle forældre. Også i disse interventioner viser det sig, at sigtet er at skabe en positiv og støttende læringskultur såvel i dagtilbuddet som i hjemmet. Igennem denne læringskultur sætter pædagoger fokus på de ting, barnet og forældre kan, og de ting, der lykkes i stedet for at påpege børns og forældres 'fejl og mangler'. Det er en læringskultur, der inkluderer i stedet for at opsplitte og ekskludere gennem særforanstaltninger for de udskilte. Der sættes på at gøre mere af det, der fungerer, i stedet for at kæmpe direkte mod det, der ses som problemskabende. Baseret på de studier, der indgår i nærværende undersøgelse, viser det sig, at denne tilgang har en positiv effekt, når det gælder fremme af børns indlæring og skabelse af et fundament, så børn fremadrettet kan klare sig bedre både uddannelsesmæssigt og som borgere, der kan holde sig fri af såvel misbrug som kriminalitet.

### **Afrunding**

I forlængelse af ovenstående kan vi sige, at de fundne resultater kan anvendes som inspirationskilde til opbygning af VIDA-forældreprogrammet. De samlede resultater peger i retning af, at vi kan opnå positive effekter ved at satse på et styrket samarbejde mellem pædagoger og forældre om at fremme børns personlige, sociale kompetencer og læring (ressourcesynet) gennem forløb og aktiviteter som inddrager børn og forældre i aktive læringsprocesser. Desuden ser vi i programmerne eksempler på betydningen af dialog og lærende fællesskaber. Det er tre principper, som også er i fokus i VIDA-projektet. De ses tilsammen som betydningsfulde momenter i den organisatoriske ramme, der kan sikre inklusion af alle på trods af forskellige forudsætninger, dvs. også af de udsatte børn og deres forældre.

Denne rapport gør det muligt at udvikle et VIDA+forældrefokusprogram med en uddannelsesdel, der inddrager og vejleder forældre systematisk og aktivt, baseret på erfaringerne fra studierne i denne kortlægning. Resultaterne af kortlægningen viser, at man med positiv effekt kan inddrage forældre i samarbejde med daginstitutionen på meget forskellig vis, og at dette samarbejde kan bidrage positivt på både faglige og sociale færdigheder.

Denne forskningskortlægning er en del af grundlaget for primærforskningen og implementeringen i den del af VIDA-projektet der handler om forældreinvolvering. Der udover kan den stå alene som den første samlede redegørelse for forskningen om interventioner for 0-6årige i dagtilbud med forældreinvolvering og dermed bidrage til en styrkelse af evidensen inden for dette område.



## 6 APPENDIKS 1: ANVENDTE SØGEPROFILER

I de afsøgte databaser er der søgt med de herunder anførte søgeprofiler. De søgefaciliteter og –muligheder, som de enkelte baser stiller til rådighed, er ganske forskellige. Sigtet har været i hver enkelt database bedst muligt at ramme det begrebsmæssige univers for denne forskningskortlægning.

*Evidensbasen:*

(kd=sr) og (førskole? eller småbørn? eller early eller tidlig)

*Fis Bildung:*

((Schlagwörter: VORSCHULERZIEHUNG oder FRUEHFOERDERUNG oder “BENACHTHEILIGTES KIND”) oder (Freitext: “EARLY INTERVENTION” oder “AT RISK CHILD\*”) ) und (Schlagwörter: FAMILIE\* oder ELTERN\* ) und (Jahr: >=1990) ) und nicht (Schlagwörter: SONDERPAEDAGOGIK)

ERIC (CSA):

Search Query #2 (Famil\* or Parent\*) and (RCT\* or randomi\* or trial\* or experiment\* or cohort\* or control\*)

Date Range: 1990 to 2011

Limited to: Publication Type is PT=(143 reports: research); Education Level is Early Childhood Education or Kindergarten or Preschool Education

*AEI (Datastar):*

Searched for Year 1990-2010: ((Preschool-Children#.DE. OR Preschool-Curriculum#.DE. OR Preschool-Education#.DE. OR Preschools#.W..DE.) OR (Early-Childhood-Education#.DE. OR Early-Intervention#.DE.)) AND ((Parents-As-Teachers.DE. OR Parent-Child-Relationship.DE. OR Parent-Counselling.DE. OR Parent-Education.DE. OR One-Parent-Family.DE. OR Parent-Participation.DE. OR Parent-Role.DE. OR Parenting-Skills.DE. OR Early-Parenthood.DE. OR Child-Rearing.DE.) OR (Family-Attitudes.DE. OR Family-Caregivers.DE. OR Family-Counselling.DE. OR Family-Life.DE. OR Family-Day-Care.DE. OR Family-Environment.DE. OR Family-Involvement.DE. OR Family-Life-Education.DE. OR One-Parent-Family.DE. OR

Family-Programs.DE.))) AND (RCT\$ OR random\$ OR trial\$ OR experiment\$ OR cohort\$ OR control\$)" in all the available information:

*BEI (Datastar):*

Searched for Year 1990-2010: (Preschool-Children#.DE. OR Preschool-Curriculum#.DE. OR Preschool-Education#.DE. OR Preschools#.W..DE. OR Early-Childhood-Education#.DE. OR Early-Intervention#.DE.) AND (Parents-As-Teachers.DE. OR Parent-Child-Relationship.DE. OR Parent-Counselling.DE. OR Parent-Education.DE. OR One-Parent-Family.DE. OR Parent-Participation.DE. OR Parent-Role.DE. OR Parenting-Skills.DE. OR Early-Parenthood.DE. OR Child-Rearing.DE. OR Family-Attitudes.DE. OR Family-Caregivers.DE. OR Family-Counselling.DE. OR Family-Life.DE. OR Family-Day-Care.DE. OR Family-Environment.DE. OR Family-Involvement.DE. OR Family-Life-Education.DE. OR One-Parent-Family.DE. OR Family-Programs.DE.) AND (RCT\$ OR random\$ OR trial\$ OR experiment\$ OR cohort\$ OR control\$)" in all the available information:

*Education Research Complete:*

(DE "EDUCATION, Preschool -- Activity programs" OR DE "EDUCATION, Preschool -- Parent participation" OR DE "EDUCATION, Preschool" OR DE "EDUCATION, Preschool -- Evaluation" OR DE "PRESCHOOL teaching")

AND

(Famil\* or Parent\*)

AND

(RCT\* or randomi\* or trial\* or experiment\* or cohort\* or control\*)

And

PY: 1990-2010

*Psychinfo (CSA):*

DE=("preschool education") and (Famil\* or Parent\*) and (RCT\* or randomi\* or trial\* or experiment\* or cohort\* or control\*)

Date range: 1990 to 2010

*Sociological Abstracts (CSA):*

preschool education and (Famil\* or Parent\*) and (RCT\* or randomi\* or trial\* or experiment\* or cohort\* or control\*)

Date range 1990 -2010



*Canadian Education Index:*

SU(Preschool education OR Early childhood education) AND (RCT\* or randomi\* or trial\* or experiment\* or cohort\* or control\* ) AND (Famil\* or Parent\*) AND PDN(>1/1/1990) To PDN(<10/1/2010) For scholarly Journals

*19JJ Heckman søgninger:*

Der er søgt således i Google Scholar:

Author: Heckman JJ\*

Words: "early education" OR preschool OR "early intervention"

Published: 2000-2010

Søgningen gav 94 hits, der blev gennemgået af Professor Anders Holm fra reviewgruppen med henblik på at finde præcis de referencer, der omfattede ny original analyse af data. Seks sådanne referencer blev fundet og lagt ind i EPPI-Reviewer.

Efterfølgende er disse seks referencer blevet anvendt til både i Google Scholar og i SSCI at finde frem til dokumenter, som citerer dem.



# 7 APPENDIKS 2: ET EKSEMPEL PÅ EN GENBESKRIVELSE

## 7.1 SR9 – REVIEW SPECIFIC DATA EXTRACTION

Data extracted by Anne Bang-Olsen and Peter Berliner

<b>Effects</b>	
Which effects are investigated?	Cognitive Cognitive development.
Indicate if possible the points in time at which output/outcome is measured?	Output/outcome measured some time after the intervention Output measured several times during the preschool years: "6, 12, and 18 months; the Stanford-Binet Test of Intelligence (Terman & Merrill, 1972) was administered at 24, 36, and 48 months; and the McCarthy Scales of Mental Ability (McCarthy, 1972) were given at 30, 42, and 54 months.
Measurements of intervention.	Four or more times: 6, 12, and 18 months; the Stanford-Binet Test of Intelligence (Terman & Merrill, 1972) was administered at 24, 36, and 48 months; and the McCarthy Scales of Mental Ability (McCarthy, 1972) were given at 30, 42, and 54 months.
How were effects measured?	Details 6, 12, and 18 months; the Stanford- Binet Test of Intelligence (Terman & Merrill, 1972) was administered at 24, 36, and 48 months; and the McCarthy Scales of Mental Ability (McCarthy, 1972) were given at 30, 42, and 54 months.
<b>The intervention</b>	
How can the intervention be described?	Details "Children could attend day-care from 7:30 to 5:30; all children attended until midafternoon. Some were transported home around 3:30, and others were picked up by

	<p>parents after work (between 3:30 and 5:30). The teacher/child ratio was 1:3 for infants and toddlers, 1:4 for 2-year-olds, and 1:6 for 3-5-year-olds. (...) Within the day-care program, the primary curriculum resources were Learninggames for the First Three Years (Sparling &amp; Lewis, 1979) and Learninggames for Threes and Fours (Sparling &amp; Lewis, 1984), which emphasized activities that support both the intellectual/creative domain and the social/emotional domain of the child. Language stimulation received special attention and focused on promoting verbal interaction modeled on what a nurturant and developmentally encouraging mother might establish with her child (see McGinness &amp; Ramey, 1981, for a more detailed description). To foster certain types of linguistic functioning in the child's repertoire, teachers provided a large number of opportunities for communication and for social, representational, syntactic, and semantic competence. In addition to the educational day-care experience, the children and parents in the Child Development Center Plus Family Education group also received the family education intervention described below. (...)To facilitate the home visitors' ability to influence parent-child interactions, two specific intervention components were incorporated into the home visits. First was a problem-solving approach that called for the home visitor to encourage and promote parent problem solving throughout all her interactions with the parent and to help parents learn specific problem-solving strategies (Wasik, 1984; Wasik, Bryant &amp; Lyons, 1990). This component was included based on the rationale that problem-solving ability is necessary for effective parenting as well as for managing everyday problems, and that this ability could be enhanced by specific training."</p>
<p>Please state any references given where descriptions of the content of the intervention is given.</p>	<p>Details          "The Child Development Center program was designed to address both cognitive and social domains of development using a systematic developmental curriculum (Sparling &amp; Lewis, 1979).(...) Family education. —The Family Education program was designed to help the parent foster the cognitive and social development of the child. The home-based intervention was based on a belief that not only do many families lack knowledge and skills necessary to positively influence their child's development, but many families also experience stresses that interfere with effective parenting."</p>

<b>Target group of intervention</b>	
Who are the parents in focus?	Parents with low SES “All were families whose infants were judged to be at elevated risk for delayed development because of the disadvantaged educational or social circumstances of the parents.”
	Coding is based on: Authors’ description
Please specify any other useful information about the study participants	Details “The screening procedure consisted of an interview and psychological assessment. Risk identification was considered to be a score greater than 11 on the High Risk Index (Ramey & Smith, 1977), an index that includes weighted scores for mother’s and father’s age and educational levels, family income, mother’s IQ, father absence, poor school performance of siblings, and seven other factors.”
What is the sex of participating children?	Both sexes Both sexes, 56-65% were boys. See table 1.
	Coding is based on: Authors’ description
How can participating parents be described?	Mothers Approximately 92% of the home visits were with the mother, although on a few occasions the fathers and grandparents participated.
	Coding is based on: Authors’ description

## 7.2 EPPI-CENTRE DATA EXTRACTION AND CODING TOOL FOR EDUCATION STUDIES V2.0 – SR9

Data extracted by Anne Bang-Olsen and Peter Berliner

### Administrative details

Name of the reviewer	Details Peter Berliner, Anne Bang-Olsen.
----------------------	---

<p>Please enter the details of each paper which reports on this item/study and which is used to complete this data extraction.</p>	<p>Paper (1) 1) Journal, Article 2) Journal, Article</p>
	<p>Unique Identifier: 1)12452 Wasik 2) 2669727 Burchinal</p>
	<p>Authors: 1) Wasik, B.H. et al 2) Burchinal, M.R. et al.</p>
	<p>Title: 1) A longitudinal study of two early intervention strategies: Project CARE (1990) 2) Early intervention and mediating processes in cognitive performance of children of low-income african american families (1997).</p>
<p>Main paper. Please classify one of the above papers as the 'main' report of the study and enter its unique identifier here.</p>	<p>Unique Identifier: 12452 Wasik</p>
<p>If the study has a broad focus and this data extraction focuses on just one component of the study, please specify this here.</p>	<p>Not applicable (whole study is focus of data extraction) whole study is focus of data extraction</p>
<p>Language (please specify)</p>	<p>Details of Language of report English</p>
<p><b>Study Aims and Rationale</b></p>	
<p>What are the broad aims of the study?</p>	<p>Explicitly stated (please specify) The broad aim was to examine the effects of different kinds of early childhood interventions on children's IQ scores, cognitive development.</p>

<p>What is the purpose of the study?</p>	<p>C: What works? The study measures the effectiveness of two kinds of interventions by comparing them with a control group.</p>
<p>Was the study informed by, or linked to, an existing body of empirical and/or theoretical research?</p>	<p>Explicitly stated (please specify) “Additionally, we were influenced by other demonstrations that children’s intellectual performance could be positively influenced by interventions conducted in the home. Gordon and Guinagh (1978; see Lazar et al., 1982)”. (...) “In an early study that recognized the importance of working with the parent as well as the child, Gutelius and her colleagues (Gutelius, Kirsch, MacDonald, Brooks &amp; McErlean, 1977; Gutelius, Kirsch, Mac-Donald, Brooks, McErlean &amp; Newcomb, 1972).” (...)”These theoretical influences and empirical results led to an expansion of our early research efforts. The addition of a home intervention program was supported by both ecological theory and general systems theory. Both support the need to change the child’s environment in order to influence the child’s behavior. Within the home environment, parent-child interactions are potentially the most direct way to affect child progress. These interactions are influenced by the parent’s knowledge and skills, as well as by the parent’s own needs and coping strategies (Embry, 1984; Ramey &amp; MacPhee, 1986; Wahler &amp; Dumas, 1984). Consequently, we designed a family-focused home visiting program that provided general family support, including helping parents learn effective problemsolving strategies and specific knowledge and skills related to positive child development.”</p>
<p>Which of the following groups were consulted in working out the aims of the study, or issues to be addressed in the study?</p>	<p>Researchers (please specify) Written by researchers at the University of North Carolina at Chapel Hill.</p>
	<p>Coding is based on: Authors’ description</p>
<p>Do authors report how the study was funded?</p>	<p>Not stated/unclear (please specify) Not stated.</p>

When was the study carried out?	Explicitly stated (please specify ) 1978-1980.
What are the study research questions and/or hypotheses?	Explicitly stated (please specify) “Could an educational day-care program supplemented with a family education program effectively change the home environment of the child in ways that would be supportive of cognitive development? Would a family education program delivered in the home and focused on both parent and child needs be sufficient, by itself, to bring about a significant change in the intellectual performance of the child? In the study we designed, children were randomly assigned to one of three groups, an educational day-care program with a family education component, a family education only program, or a control group in order to answer these questions.” Hypotheses: “It was hypothesized that children in the day-care plus family education program would perform significantly better than those in the family education only group, who would in turn perform better than the control group on measures of intellectual performance. Furthermore, the combination of a family support program and a preschool program should address a larger range of environmental variables influencing child and parent behavior and would thus result in stronger outcomes. It was also hypothesized that the family education only group would perform significantly higher than the control group on measures of intellectual performance based on the assumption that a family support program in the home that addressed both parent needs and child development concepts would have positive effects on the child’s cognitive development through enhancing the parent-child interactions. Finally, both intervention groups were expected to have significantly higher scores on a measure of the quality of home environment and on measures of parent attitudes toward child rearing than would families in the control group.”
<b>Study Policy or Practice Focus</b>	
In which country or countries was the study carried out?	Not stated/unclear (please specify) U.S. North Carolina.



<b>Actual sample</b>	
Who or what is/ are the sample in the study?	Learners Children
	Parents Parents.
What was the total number of participants in the study (the actual sample)?	Explicitly stated (please specify) 62 families: 15 families in daycare plus family education group, 24 families in education alone group, and 23 in control group. This means that 62 children participated in the study.
What is the proportion of those selected for the study who actually participated in the study?	Explicitly stated (please specify) Overall retention rate of 91% (59 of 65 recruited families).
What ages are covered by the actual sample?	0-4 0-3. The children entered the intervention by the time of their birth and until they were three years old.
	Coding is based on: Authors' description
What is the socio-economic status of the individuals within the actual sample?	Explicitly stated (please specify) "All were families whose infants were judged to be at elevated risk for delayed development because of the disadvantaged educational or social circumstances of the parents."
What is the ethnicity of the individuals within the actual sample?	Explicitly stated (please specify) Almost all families were black. See table 1.
What is known about the special educational needs of individuals within the actual sample?	Explicitly stated (please specify) "All were families whose infants were judged to be at elevated risk for delayed development because of the disadvantaged educational or social circumstances of the parents."

Please specify any other useful information about the study participants.	<p>Details</p> <p>“Demographic characteristics of the three groups are presented in Table 1. The average age of the mothers at the child’s birth was approximately 22 years, and of the fathers, 25. Mothers’ and fathers’ education varied from an average of 10.5 to 11.4 years of completed schooling across high-risk groups. Mothers’ full-scale WAIS IQ scores were in the mid- 80s. The families’ high-risk status and low incomes were also comparable across groups, as can be seen in Table 1. This sample appears to meet traditional criteria for psychosocial risk. Table 1 also provides information on community day-care attendance for children in the Family Education and control groups.”</p>
---	---

### Programme or Intervention description

If a programme or intervention is being studied, does it have a formal name?	<p>Yes (please specify)</p> <p>The child Development center program.</p>
Theory of change	<p>Details</p> <p>“Children could attend day-care from 7:30 to 5:30; all children attended until midafternoon. Some were transported home around 3:30, and others were picked up by parents after work (between 3:30 and 5:30). The teacher/child ratio was 1:3 for infants and toddlers, 1:4 for 2-year-olds, and 1:6 for 3-5- year-olds. (...) Within the day-care program, the primary curriculum resources were Learninggames for the First Three Years (Sparling &amp; Lewis, 1979) and Learninggames for Threes and Fours (Sparling &amp; Lewis, 1984), which emphasized activities that support both the intellectual/ creative domain and the social/ emotional domain of the child. Language stimulation received special attention and focused on promoting verbal interaction modeled on what a nurturant and developmentally encouraging mother might establish with her child (see McGinness &amp; Ramey, 1981, for a more detailed description). To foster certain types of linguistic functioning in the child’s repertoire, teachers provided a large number of opportunities for communication and for social, representational, syntactic, and semantic competence. In addition to the educational day-care experience, the children and parents in the Child Development Center</p>

	<p>Plus Family Education group also received the family education intervention described below. (...)To facilitate the home visitors' ability to influence parent-child interactions, two specific intervention components were incorporated into the home visits. First was a problem-solving approach that called for the home visitor to encourage and promote parent problem solving throughout all her interactions with the parent and to help parents learn specific problem-solving strategies (Wasik, 1984; Wasik, Bryant &amp; Lyons, 1990). This component was included based on the rationale that problem-solving ability is necessary for effective parenting as well as for managing everyday problems, and that this ability could be enhanced by specific training.”</p>
Aim(s) of the intervention	<p>Stated (Write in, as stated by the authors)          “The Child Development Center program was designed to address both cognitive and social domains of development using a systematic developmental curriculum (Sparling &amp; Lewis, 1979).(...) Family education. —The Family Education program was designed to help the parent foster the cognitive and social development of the child. The home-based intervention was based on a belief that not only do many families lack knowledge and skills necessary to positively influence their child’s development, but many families also experience stresses that interfere with effective parenting.”</p>
Year intervention started	<p>Details          1978</p>
Duration of the intervention	<p>3 years (and 1 day) to 5 years (please specify)          Both interventions were planned to last throughout the child’s preschool years.</p>
Person providing the intervention (tick as many as appropriate)	<p>Teacher/lecturer          The person providing the home visits were often the child’s daycare teacher.</p>
Number of people recruited to provide the intervention (and comparison condition) (e.g. teachers or health professionals)	<p>Reported (include the number for the providers involved in the intervention and comparison groups, as appropriate)          The teacher/child ratio was 1:3 for infants and toddlers, 1:4 for 2-year-olds, and 1:6 for 3-5- year-olds.</p>

<p>How were the people providing the intervention recruited? (Write in)</p> <p>Also, give information on the providers involved in the comparison group(s), as appropriate.</p>	<p>Not stated</p> <p>Not stated.</p>
<p>Was special training given to people providing the intervention?</p>	<p>Yes (please specify)</p> <p>“Intensive staff training was conducted by the project directors and others to assure knowledge and skills necessary to implement the program.”</p>

### Results and conclusions

<p>Which answer(s) does the study offer to the review question?</p>	<p>Details</p> <p>“To address the first hypothesis, that groups would differ as a function of their treatment, the children’s intellectual performance was compared across time. The results of the multivariate repeated-measures test on the Bayley Test of Infant Development (MDI) at 6, 12, and 18 months showed a significant group effect, <math>F(2,58) = 6.67, p &lt; .01</math>, a significant time effect, <math>F(2,57) = 10.19, p &lt; .001</math>, and a significant group X time interaction, <math>F(4,114) = 4.26, p &lt; .001</math>. Because a significant interaction was obtained, separate analysis of variance tests were conducted at each 6-month interval to determine when there were significant group effects. These results showed no significant group effect at 6 months, <math>F(2,58) = 0.3, p &gt; .05</math>, but did show significant group effects at both 12 and 18 months: 12 months, <math>F(2,58) = 4.03, p &lt; .05</math>; 18 months, <math>F(2,58) = 16.55, p &lt; .001</math>.” (...) “group differences at 12 and 18 months, showed that at both time periods the Child Development Center Plus Family Education group differed significantly from the Family Education and Control groups (<math>p &lt; .05</math>).” (...) “The results of Tukey’s studentized range (HSD) test showed that at 24 and 36 months of age the Child Development Center Plus Family Education group differed significantly from the Family Education and Control groups (<math>p &lt; .01</math>). At 48 months the Child Development Center Plus Family Education group differed significantly from the Family Education group (<math>p &lt; .05</math>), but not from the Control group.”</p>
---	--

How are the results of the study presented?	<p>Details</p> <p>In figures, tables, text.</p>
What are the results of the study as reported by the authors?	<p>Details</p> <p>“To address the first hypothesis, that groups would differ as a function of their treatment, the children’s intellectual performance was compared across time. The results of the multivariate repeated-measures test on the Bayley Test of Infant Development (MDI) at 6, 12, and 18 months showed a significant group effect, <math>F(2,58) = 6.67, p &lt; .01</math>, a significant time effect, <math>F(2,57) = 10.19, p &lt; .001</math>, and a significant group X time interaction, <math>F(4,114) = 4.26, p &lt; .001</math>. Because a significant interaction was obtained, separate analysis of variance tests were conducted at each 6-month interval to determine when there were significant group effects. These results showed no significant group effect at 6 months, <math>F(2,58) = 0.3, p &gt; .05</math>, but did show significant group effects at both 12 and 18 months: 12 months, <math>F(2,58) = 4.03, p &lt; .05</math>; 18 months, <math>F(2,58) = 16.55, p &lt; .001</math>.” (...) “group differences at 12 and 18 months, showed that at both time periods the Child Development Center Plus Family Education group differed significantly from the Family Education and Control groups (<math>p &lt; .05</math>).” (...) “The results of Tukey’s studentized range (HSD) test showed that at 24 and 36 months of age the Child Development Center Plus Family Education group differed significantly from the Family Education and Control groups (<math>p &lt; .01</math>). At 48 months the Child Development Center Plus Family Education group differed significantly from the Family Education group (<math>p &lt; .05</math>), but not from the Control group.”</p>
What do the author(s) conclude about the findings of the study?	<p>Details</p> <p>“From these data it is clear that there are large differences between the Child Development Center Plus Family Education group and the other two groups at 12 and 18 months and continuing at 24 months. All groups showed a marked decline from either 12 or 18 months to 24 months, a decline most likely accounted for by the shift from the Bayley MDI to the Stanford-Binet. This commonly observed drop in scores from 18 to 24 months is attributed to the change to more predominantly verbal tests. After the 24-month assessment, there is a general increase in scores for both the Family Education and the Control groups.” (...) “Small cell sizes may have reduced power to detect the</p>

community daycare effect. Though these results do not definitively support the role of day-care in influencing children’s cognitive development, they are clearly suggestive of the role that community day-care can have in influencing child behavior and indicate that attendance at a qualify community day-care for at least a year may enhance cognitive development of children from low socioeconomic backgrounds.” (...)”A number of factors are important in considering the outcomes of the present study. First, children in an educational day-care program with a family education component responded significantly better on measures of cognitive performance than other intervention children who did not participate in the educational day-care program. However, the addition of a family education component delivered via home visiting did not affect the home environment as measured by the HOME Inventory, or in changed parent attitude. Furthermore, family education, provided through home visiting, was not sufficient to affect either children’s or parents’ behavior. The results did support the positive intellectual development outcomes of the Abecedarian day-care program up to age 3. Although children in the Abecedarian daycare intervention program scored significantly higher than the Control children throughout the preschool years, this finding was not replicated in the present study and may be due to the attendance by the children in the Control group in community day-care. Control children who did not attend community day-care, however, scored approximately 1 SD below the educational day-care group on a measure of cognitive performance at 54 months (91.0 vs. 103.1).”

**Study Method**

<p>When were the measurements of the variable(s) used as outcome measures made, in relation to the intervention</p>	<p>Only after                  “The Bayley Tests of Infant Development (Bayley, 1969) were given at 6, 12, and 18 months; the Stanford- Binet Test of Intelligence (Terman &amp; Merrill, 1972) was administered at 24, 36, and 48 months; and the McCarthy Scales of Mental Ability (McCarthy, 1972) were given at 30, 42, and 54 months.”</p>
<p>What is the method used in the study?</p>	<p>Random experiment with random allocation to groups                  Children were randomly assigned to one of three groups, an educational day-care program with a family education component, a family education only program, or a control group in order to answer these questions.</p>

<b>Methods-groups</b>	
If Comparisons are being made between two or more groups*, please specify the basis of any divisions made for making these comparisons	Prospective allocation into more than one group RCT
How do the groups differ?	Explicitly stated (please specify) But one intervention group with home based family education combined with center-based educational daycare program. One intervention group with home-based family education program only. And one control group
Number of groups	Three 3
If prospective allocation into more than one group, what was the unit of allocation?	Groupings or clusters of individuals (e.g classes or schools) please specify families.
If prospective allocation into more than one group, which method was used to generate the allocation sequence?	Random Children were randomly assigned to one of three groups, an educational day-care program with a family education component, a family education only program, or a control group in order to answer these questions.
If prospective allocation into more than one group, was the allocation sequence concealed?	Not stated/unclear (please specify) Children were randomly assigned to one of three groups – it is unclear whether the allocation sequence was concealed.
Study design summary	Details “All 65 families who met the risk criterion were then randomly assigned to one of three experimental conditions: (1) Child Development Center Plus Family Education, (2) Family Education, or (3) a Control group. After learning of their group assignment, all but one family (assigned to the

Child Development Center Plus Family Education group) agreed to participate.”

**Methods – Sampling strategy**

<p>Are the authors trying to produce findings that are representative of a given population?</p>	<p>Implicit (please specify) This is not explicit stated.</p>
<p>What is the sampling frame (if any) from which the participants are chosen?</p>	<p>Implicit (please specify) This must be all families that could be judged to be at elevated risk for delayed development because of the disadvantaged educational or social circumstances of the parents.</p>
<p>Which method does the study use to select people, or groups of people (from the sampling frame)?</p>	<p>Explicitly stated (please specify) “The screening procedure consisted of an interview and psychological assessment. Risk identification was considered to be a score greater than 11 on the High Risk Index (Ramey &amp; Smith, 1977), an index that includes weighted scores for mother’s and father’s age and educational levels, family income, mother’s IQ, father absence, poor school performance of siblings, and seven other factors.</p>
<p>Planned sample size</p>	<p>Not stated/unclear (please specify) Not explicit stated if the 65 families were the number available or a number to secure generalisably.</p>
<p>How representative was the achieved sample (as recruited at the start of the study) in relation to the aims of the sampling frame?</p>	<p>Unclear (please specify) Unclear since the planned number is not stated.</p>
<p>If the study involves studying samples prospectively over time, what proportion of the sample dropped out over the course of the study?</p>	<p>Explicitly stated (please specify) Overall retention rate of 91% (59 of 65 recruited families).</p>



<p>For studies that involve following samples prospectively over time, do the authors provide any information on whether, and/or how, those who dropped out of the study differ from those who remained in the study?</p>	<p>No No. But the very small number of drop outs (2) is not crucial, and does therefore not call for clarification about possible difference.</p>
<p>If the study involves following samples prospectively over time, do authors provide baseline values of key variables, such as those being used as outcomes, and relevant socio-demographic variables?</p>	<p>No The study does not control for socio-demographic variables or use them as outcomes, however the study uses them to secure that the three groups are comparable. See table 1.</p>
<p><b>Methods – recruitment and consent</b></p>	
<p>Which methods are used to recruit people into the study?</p>	<p>Explicitly stated (please specify) The project's first home visitor reviewed all births at the one local hospital and maintained contact with other relevant agencies to identify potentially eligible families.</p>
<p>Were any incentives provided to recruit people into the study?</p>	<p>Explicitly stated (please specify) All families received free iron-fortified formula for the first 15 months of age and a monthly supply of diapers, as did the children in the Family Education group. A social worker was available to all families in all three groups for crisis intervention.</p>
<p>Was consent sought?</p>	<p>Parental consent sought Parents agreed to participate.</p>

**Methods – Data Collection**

<p>Which variables or concepts, if any, does the study aim to measure or examine?</p>	<p>Explicitly stated (please specify) Children’s IQ, cognitive development.</p>
<p>Which methods were used to collect the data?</p>	<p>Curriculum-based assessment To assess the children’s cognitive performance, standardized measures of cognitive development were administered to all the children on a regular basis.</p>
	<p>Observation An observation/ interview technique that assesses the quality of stimulation available to the child in the home.</p>
	<p>Self-completion questionnaire When the children were 36 months old, their mothers were given the Childrearing and Education Research Instrument (Schaefer &amp; Edgerton, 1980) to determine some of their child-rearing attitudes.</p>
	<p>Coding is based on: Author’s description</p>
<p>Details of data collection instruments or tool(s).</p>	<p>Explicitly stated (please specify) The Bayley Tests of Infant Development (Bayley, 1969) were given at 6, 12, and 18 months; the Stanford- Binet Test of Intelligence (Terman &amp; Merrill, 1972) was administered at 24, 36, and 48 months; and the McCarthy Scales of Mental Ability (McCarthy, 1972) were given at 30, 42, and 54 months. (..)Two versions of the Home Observation for Measurement of the Environment (HOME) were used with all families. The infant/ toddler version of the HOME Inventory (Caldwell &amp; Bradley, 1976) was administered when the children were 6, 12, 18, and 30 months old; the preschool version (Bradley &amp; Caldwell, 1979) was administered when the children were 42 and 54 months old.</p>
<p>Do the authors’ describe any ways they addressed the repeatability or reliability of their data</p>	<p>Details “The infant/toddler HOME is an observation/ interview technique that assesses the quality of stimulation available to the child in the home. It is composed of six subscales: (1) emotional and verbal responsivity of mother, (2) absence of punishment, (3) organization of the environment,</p>

collection tools/ methods?	(4) provision of appropriate play materials, (5) maternal involvement with child, and (6) variety in daily stimulation. The preschool HOME is composed of seven subscales: (1) toys, games, and reading materials, (2) physical and language environment, (3) pride, affection, and warmth, (4) stimulation of academic behavior, (5) avoidance of restriction and punishment, (6) variety of stimulation, and (7) independence from parental control. Reliability ratings on the HOME were obtained by having a second observer complete the assessment on seven occasions. Rater agreement was .96.”
Do the authors describe any ways they have addressed the validity or trustworthiness of their data collection tools/methods?	Details “All assessments were conducted by research assistants who were trained in the assessment of infants and young children but who were not affiliated with the educational program. All assessments were conducted in the same child development laboratory.”
Was there a concealment of which group that subjects were assigned to (i.e. the intervention or control) or other key factors from those carrying out measurement of outcome – if relevant?	Yes (please specify) This is not stated according to the people who provided the intervention. However, it is stated about the people who assessed the intervention: “All assessments were conducted by research assistants who were trained in the assessment of infants and young children but who were not affiliated with the educational program. All assessments were conducted in the same child development laboratory.”

### Methods – data analysis

What rationale do the authors give for the methods of analysis for the study?	Details “The design of the present study did not include a group that replicated only the educational day-care program of the earlier Abecedarian study (Ramey et al., 1984) because the results of that intervention alone were clear and did not justify, in the present design, the high costs involved in such a replication. We had also come to believe that any early intervention program should include a strong parent component in order to address parental needs and concerns that might interfere with effective child rearing and to influence parenting skills and attitudes that relate to a child’s overall development.”
---	--

<p>Which methods were used to analyse the data?</p>	<p>Explicitly stated (please specify) Statistical methods.</p>
<p>Which statistical methods, if any, were used in the analysis?</p>	<p>Details MANOVA, significance level, Turkey’s studentized range tests.</p>
<p>Did the study address multiplicity by reporting ancillary analyses, including sub-group analyses and adjusted analyses, and do the authors report on whether these were pre-specified or exploratory?</p>	<p>No (please specify) No.</p>
<p>Do the authors describe strategies used in the analysis to control for bias from confounding variables?</p>	<p>No No.</p>
<p>For evaluation studies that use prospective allocation, please specify the basis on which data analysis was carried out.</p>	<p>‘Intervention received’ Drop outs not in the analysis.</p>
<p>Do the authors describe any ways they have addressed the repeatability or reliability of data analysis?</p>	<p>Details “The 6- and 12-month assessments were conducted by “blinded” examiners, but assessments following this time were not completely blinded because an assessor could have noted a child in attendance at the Child Development Center. Assessors were generally unaware of which children were in the Family Education and Control group. Across the 6-, 12-, and 18-month assessments, 50 tests administrations of the Bayley Scales were observed</p>

	and Scored by a second examiner. The percent of agreement between examiners was calculated for the Mental Development Index and the Psychomotor Development Index for each occasion; the agreements ranged from .90 to .97.”
Do the authors describe any ways that they have addressed the validity or trustworthiness of data analysis?	<p>Details</p> <p>The authors make valid explanations for the findings in the data analysis: “This commonly observed drop in scores from 18 to 24 months is attributed to the change to more predominantly verbal tests. After the 24-month assessment, there is a general increase in scores for both the Family Education and the Control groups. A consideration of variables that may have accounted for this change rules out either maternal IQ or education because of the comparability of data across groups.”</p>
<b>Quality of study – reporting</b>	
Is the context of the study adequately described?	<p>Yes (please specify)</p> <p>The study aim is clear, and the study is adequately described and linked to relevant literature: poor children in need for extra support during infancy and early childhood.</p>
Are the aims of the study clearly reported?	<p>Yes (please specify)</p> <p>To measure the effect of 2 interventions in early childhood for at-risk children and compare them to a control group. The authors state research questions: “Could an educational day-care program supplemented with a family education program effectively change the home environment of the child in ways that would be supportive of cognitive development? Would a family education program delivered in the home and focused on both parent and child needs be sufficient, by itself, to bring about a significant change in the intellectual performance of the child? In the study we designed, children were randomly assigned to one of three groups, an educational day-care program with a family education component, a family education only program, or a control group in order to answer these questions.”</p>
Is there an adequate description of the sample used in the study and how the sample was identified and recruited?	<p>Yes (please specify)</p> <p>Yes, identification and recruitment strategy is stated. The sample were all at-risk children and families – and they were randomly assigned to the 2 intervention groups and the control group.</p>

Is there an adequate description of the methods used in the study to collect data?	Yes (please specify) Yes, it is stated which tests are used at certain points in time.
Is there an adequate description of the methods of data analysis?	Yes (please specify) Yes, the data analysis is stated clearly and illustrated in figures and text.
Is the study replicable from this report?	Yes (please specify) Yes, the study is to a large extend replicable.
Do the authors state where the full, original data are stored?	No (please specify) No.
Do the authors avoid selective reporting bias? (e.g. do they report on all variables they aimed to study, as specified in their aims/research questions?)	Yes (please specify) Yes, they report on all variables they aimed to study, as specified in their aims/research questions.
<b>Quality of the study – Weight of evidence</b>	
Are there ethical concerns about the way the study was done?	No (please specify) No, it is stated that the control group were not allowed to participate in any form of CARE program. However, this mean that they were not precluded from additional programs.
Were users/relatives of users appropriately involved in the design or conduct of the study?	Yes, a lot (please specify) No need for users to be involved.
Is there sufficient justification for why the study was done the way it was?	Yes (please specify) Yes, the authors give good arguments and hypothesis for why this was appropriate to conducts a random experiments with 3 groups to examine the effect of home and daycare intervention.

Was the choice of research design appropriate for addressing the research question(s) posed?	yes, completely (please specify) yes, completely
Have sufficient attempts been made to establish the repeatability or reliability of data collection methods or tools?	Yes, good (please specify) Yes, good explanations for the choice of data collection tools, and what they examined.
Have sufficient attempts been made to establish the validity or trustworthiness of data collection tools and methods?	Yes, some attempt (please specify) “All assessments were conducted by research assistants who were trained in the assessment of infants and young children but who were not affiliated with the educational program. All assessments were conducted in the same child development laboratory.”
Have sufficient attempts been made to establish the repeatability or reliability of data analysis?	Yes (please specify) Yes, the authors addressed this question by measuring the internal reliability.
Have sufficient attempts been made to establish the validity or trustworthiness of data analysis?	Yes, good (please specify) The authors make valid explanations for the findings in the data analysis. For instance: “This commonly observed drop in scores from 18 to 24 months is attributed to the change to more predominantly verbal tests. After the 24-month assessment, there is a general increase in scores for both the Family Education and the Control groups. A consideration of variables that may have accounted for this change rules out either maternal IQ or education because of the comparability of data across groups.”

<p>To what extent are the research design and methods employed able to rule out any other sources of error/bias which would lead to alternative explanations for the findings of the study?</p>	<p>A lot (please specify) The design and method are quite narrow and focused and rules out other interpretations.</p>
<p>How generalisable are the study results?</p>	<p>Details The sample size is rather small which makes generalisation difficult.</p>
<p>In light of the above, do the reviewers differ from the authors over the findings or conclusions of the study?</p>	<p>Not applicable (no difference in conclusions) no difference in conclusions</p>
<p>Have sufficient attempts been made to justify the conclusions drawn from the findings, so that the conclusions are trustworthy?</p>	<p>High trustworthiness The authors make good discussions and explanations to the study findings.</p>
<p>Weight of evidence A: Taking account of all quality assessment issues, can the study findings be trusted in answering the study question(s)?</p>	<p>High trustworthiness The study can be highly trusted.</p>



<p>Weight of evidence B: Appropriateness of research design and analysis for addressing the question, or sub-questions, of this specific systematic review.</p>	<p>High RCT with a longitudinal design is very appropriate. The study is relevant as it shows that the center + family is more effective than the center intervention alone.</p>
<p>Weight of evidence C: Relevance of particular focus of the study (including conceptual focus, context, sample and measures) for addressing the question, or sub-questions, of this specific systematic review</p>	<p>Medium This is relevant to examine the effect of a home-daycare intervention in relation to other intervention types (this being only home, only daycare). However, the focus is therefore on the relative effects, which makes the home-daycare intervention one among others.</p>
<p>Weight of evidence D: Overall weight of evidence</p>	<p>High Although the sample is small the study has a high quality.</p>



## 8 APPENDIKS 3: 78 REFERENCER TIL DE 27 INKLUDEREDE STUDIER

Barnett, W. S. (1985a). Benefit-cost analysis of the Perry preschool Program and its policy implications. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 7, 333-342.

Barnett, W. S. (1985b). *The Perry Preschool Program and its long-term effects: A benefit-cost analysis*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Educational Research Foundation.

Barnett, W. S. (1993). Benefit-cost analysis of preschool education: Findings from a 25-year follow-up. *American Journal of Orthopsychiatry*, 63, 500-508.

Barnett, W. S. (1996). *Lives in the balance: Age-27 benefit-cost analysis of the High/Scope Perry Preschool Program*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Foundation.

Belfield, C. R., Nores, M., Barnett, S. & Schweinhart, L. J. (2006). The High/Scope Perry Preschool Program. *Journal of Human Resources*, 41(1), 162-190.

Berrueta-Clement, J., Schweinhart, L. J., Barnett, W. S., Epstein, A. S. & Weikart, D. P. (1984). *Changed lives: The effects of the Perry Preschool Program on youths through age 19*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope.

Brooks, G., Gorman, T., Harman, J., Hutchison, D., Kinder, K., Moor, H. & Wilkin, A. (1997). *Family literacy lasts. The NFER follow-up study of the basic skills agency's demonstration programmes*. London: Basic Skills Agency.

Brooks, G., T., G., Harman, J., Hutchinson, D. & Wilkin, A. (1996). *Family literacy works The NFER evaluation of the basic skills agency's demonstration programmes*. London: Basic Skills Agency.

Burchinal, M. R., Campbell, F. A., Bryant, D. M., Wasik, B. H. & Ramey, C. T. (1997). Early intervention and mediating processes in cognitive performance of children of low-income African American families. *Child Development*, 68(5), 935-954.

Campbell, F. A. & Ramey, C. T. (1994). Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families. *Child Development*, 65(2), 684-698.

Campbell, F. A. & Ramey, C. T. (1995). Cognitive and school outcomes for high-risk African-American students at middle adolescence: Positive effects of early intervention. *American Educational Research Journal*, 32(4), 743-772.

Campbell, F. A., Ramey, C. T., Pungello, E., Sparling, J. & Miller-Johnson, S. (2002). Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science*, 6(1), 42-57.

Ceglarek, S. L. (2009). The effects of early childhood intervention on long-term health outcomes. Madison, W: University of Wisconsin.

Conner, N. W. (2006). "Making Choices" and "Strong Families": A pilot study of a preschool preventive intervention program. Chapel Hill, NC: University of North Carolina.

Conrad, K. & Eash, M. (1983). Measuring implementation and multiple outcomes in a child centre compensatory education programme. *American Educational Research*, 20(2), 221-236.

Conyers, L. M., Reynolds, A. J. & Ou, S.-R. (2003). The effect of early childhood intervention and subsequent special education services: Findings from the Chicago Child-Parent Centers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(1).

DeBaryshe, B. D. & Gorecki, D. M. (2007). An experimental validation of a preschool emergent literacy curriculum. *Early Education and Development*, 18(1), 93-110.

Gramlich, E. M. (1986). Evaluation of education projects: The case of the Perry Preschool Program. *Economics of Education Review*, 5, 17-24.

Graue, E., Clements, M. A., Reynolds, A. J. & Niles, M. D. (2004). More than teacher directed or child initiated: Preschool curriculum type, parent involvement, and children's outcomes in the Child-Parent Centers. *Education Policy Analysis Archives*, 12, 1-38.

Heckman, J., Moon, S. H., Pinto, R., Savelyev, P. & Yavitz, A. (2010). Analyzing social experiments as implemented: A reexamination of the evidence from the High-Scope Perry Preschool Program. *Quantitative Economics*, 1(1), 1-46.

Heckman, J. J., Moon, S. H., Pinto, R., Savelyev, P. A. & Yavitz, A. (2010). The rate of return to the High Scope Perry Preschool Program. *Journal of Public Economics*, 94(1-2), 114-128.

Henry, G. T. (2003). Report of the findings from the early childhood study 2001-02. Atlanta, Georgia: Georgia State University, Andrew Young School of Policy Studies.

Henry, G. T. (2004). An evaluation of the implementation of Georgia's pre-k program. Report of the findings from the Georgia Early Childhood Study (2002-2003). Atlanta, Georgia: Georgia State University, Andrew Young School of Policy Studies.

Horacek, J. H., Ramey, C. T., Campbell, F. A., Hoffmann, K. P. & Fletcher, R. H. (1987). Predicting school failure and assessing early intervention with high-risk children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 26(5), 758-763.

Jordan, G. E., Snow, C. E. & Porche, M. V. (2000). The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 35(4), 524-546.

Klein, A., Starkey, P., Clements, D., Sarama, J. & Iyer, R. (2008). Effects of a pre-kindergarten mathematics intervention: A randomized experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 1(3), 155-178.

Lonigan, C. J. & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263-290.

Mann, E. A. & Reynolds, A. J. (2006). Early intervention and juvenile delinquency prevention: Evidence from the Chicago Longitudinal Study. *Social Work Research*, 30(3).

Masse, L. N. (2002). *A benefit cost analysis of the Abecedarian Early Childhood Intervention*. New Jersey: National Institute for Early Education Research.

Niles, M. D., Reynolds, A. J. & Roe-Sepowitz, D. (2008). Early childhood intervention and early adolescent social and emotional competence: Second-generation evaluation evidence from the Chicago Longitudinal Study. *Educational Research*, 50(1), 55-73.

Nores, M., Belfield, C. R., Barnett, W. S. & Schweinhart, L. (2005). Updating the economic impacts of the High/Scope Perry Preschool Program. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27(3), 245-261.

Ou, S.-R. & Reynolds, A. J. (2006). Early childhood intervention and educational attainment: Age 22 findings from the Chicago Longitudinal Study. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 11(2), 175-198.

Piquero, A.R., Farrington, D., Welsh B., Tremblay, R. & Jennings, W. (2008). *Effects of early family/parent training programs on antisocial behavior & delinquency*. Campbell Collaboration, 2008. (Campbell systematic reviews; 2008:11).

Preschool Curriculum Evaluation Research Consortium (2008a). Bright Beginnings and Creative Curriculum: Vanderbilt University. I: *Effects of preschool curriculum programs on school readiness* (pp. 41-54). Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Preschool Curriculum Evaluation Research Consortium (2008b). Creative Curriculum: University of North Carolina at Charlotte. I: *Effects of preschool curriculum programs on school readiness* (pp. 55-64). Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Preschool Curriculum Evaluation Research Consortium (2008c). Literacy Express and DLM Early Childhood Express supplemented with Open Court Reading Pre-K: Florida State University. I: *Effects of preschool curriculum programs on school readiness* (pp. 117-130). Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Preschool Curriculum Evaluation Research Consortium (2008d). Early Literacy and Learning Model (ELLM): University of North Florida. I: *Effects of preschool curriculum programs on school readiness* (pp. 99-108). Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Preschool Curriculum Evaluation Research Consortium (2008d). Ready, Set, Leap! University of California. I: *Effects of preschool curriculum programs on school readiness* (pp. 163-171). Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Puma, M., Bell, S., Cook, R., Heid, C., Shapiro, G., Broene, P., et al. (2010). *Head Start impact study technical report*. Washington, DC: Westat.

Ramey, C. T., Campbell, F. A., Burchinal, M., Skinner, M. L., Gardner, D. M. & Ramey, S. L. (2000). Persistent effects of early childhood education on high-risk children and their mothers. *Applied Developmental Science, 4*(1), 2-14.

Ramey, C. T. & et al. (1974). *The Carolina Abecedarian Project: A longitudinal and multidisciplinary approach to the prevention of developmental retardation*. North Carolina: North Carolina University, Chapel Hill. Frank Porter Graham Center.

Reynolds, A. J. (1994). Effects of a preschool plus follow-on intervention for children at risk. *Developmental Psychology, 30*, 787-804.

Reynolds, A. J. (1995). One year of preschool intervention or two: Does it matter? *Early Childhood Research Quarterly, 10*, 1-31.

Reynolds, A. J. (2000). *Success in early intervention: The Chicago Child-Parent Centers*. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press.

Reynolds, A. J. (2002). Early childhood interventions: Knowledge, practice and policy. *Focus, 22*, 112-117.

Reynolds, A. J., Chang, H. & Temple, J. A. (1998). Early childhood intervention and juvenile delinquency: An exploratory analysis of the Chicago Child-Parent Centers. *Evaluation Review, 22*, 341-372.

Reynolds, A. J. & Temple, J. A. (1995). Quasi-experimental estimates of the effects of a preschool intervention: Psychometric and econometric comparisons. *Evaluation Review, 19*, 347-373.

Reynolds, A. J. & Temple, J. A. (1998). Extended early childhood intervention and school achievement: Age thirteen findings from the Chicago Longitudinal Study. *Child Development, 69*, 231-246.

Reynolds, A. J., Temple, J. A., Robertson, D. L. & Mann, E. A. (2001). Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest: A 15-year follow-up of low-income children in public schools. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2339-2346.

Reynolds, A. J., Temple, J. A., Robertson, D. L. & Mann, E. A. (2002). Age 21 cost-benefit analysis of the Title I Chicago Child-Parent Centers. Discussion Paper.

Rhoads, K. (1998). Family links report. Morse Street School. (ERIC Id no. ED421696). Freeport, Maine: Morse Street School.

Ricciuti, A. E., St Pierre, R. G., Lee, W. & Parsad, A. (2004). Third national Even Start evaluation: Follow-up findings from the experimental design study. NCEE 2005-3002. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, NCEE.

Roberts, J. E., Koch, M. A., Burchinal, M. R., Bryant, D. M., Rabinowitch, S. & Ramey, C. T. (1989). Language skills of children with different preschool experiences. *Journal of Speech and Hearing Research*, 32, 773-786.

Ryan, A. M. (2005). The effectiveness of the Manchester Even Start program in improving literacy outcomes for preschool Latino students. *Journal of Research in Childhood Education*, 20(1), 15-26.

Sandy, S. V. & Boardman, S. K. (2000). The Peaceful Kids Conflict Resolution Program. *International Journal of Conflict Management*, 11, 337-357.

Schweinhart, L. J. (1993). What the High/Scope Perry Preschool Study reveals about developmental transitions and contextual challenges of ethnic males. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Toronto.

Schweinhart, L. J. (2007). Crime prevention by the High/Scope Perry Preschool Program. *Victims & Offenders*, 2(2).

Schweinhart, L. J., Barnes, H. V. & Weikart, D. P. (1993). *Significant benefits: The High/Scope Perry Preschool Study through age 27*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press.



Schweinhart, L. J., Berrueta-Clement, J. R., Barnett, W. S., Epstein, A. S. & Weikart, D. P. (1985). Effects of the Perry Preschool Program on youths through age 19: A summary. *Topics in Early Childhood Special Education Quarterly*, 5, 26-35.

Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R. & Nores, M. (2005). *Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool Study through age 40*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press.

Schweinhart, L. J. & Weikart, D. P. (1980). *Young children grow up: The effects of the Perry Preschool Program on youths through age 15*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press.

Schweinhart, L. J. & Weikart, D. P. (1989). The High/Scope Perry Preschool Study: implications for early childhood care and education. *Prevention in Human Services*, 7, 109-132.

Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Edwards, C. P., Bovaird, J. A. & Kupzyk, K. A. (2010). Parent engagement and school readiness: Effects of the Getting Ready intervention on preschool children's social-emotional competencies. *Early Education and Development*, 21(1), 125-156.

St. John, E. P., Manset, G., Chung, C.-G., Simmons, A. B. & Musoba, G. D. (2000). Research-based reading interventions: The impact of Indiana's early literacy grant program. Policy Research Report. Bloomington: Indiana Education Policy Center.

St. Pierre, R. G., Ricciuti, A. E. & Rimdzius, T. A. (2005). Effects of a family literacy program on low-literate children and their parents: Findings from an evaluation of the Even Start family literacy program. *Developmental Psychology*, 41(6), 953-970.

Temple, J., Reynolds, A. & Miedel, W. (2000). Can early intervention prevent high school dropout? Evidence from the Chicago Child-Parent Centers. *Urban Education*, 35, 31-56.

Topitzes, J., Godes, O., Mersky, J. P., Ceglarek, S. & Reynolds, A. J. (2009). Educational success and adult health: Findings from the Chicago Longitudinal Study. *Prevention Science*, 10(2), 175-195.

Wasik, B. H., Ramey, C. T., Bryant, D. M. & Sparling, J. J. (1990). A longitudinal study of two early intervention strategies: Project CARE. *Child Development*, 61(6), 1682-1696.

Weber, C., Foster, P. W. & Weikart, D. P. (1978). *An economic analysis of the Ypsilanti Perry Preschool Project*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Educational Research Foundation.

Webster-Stratton, C., Reid, M. J. & Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 283-302.

Weikart, D. P. (1967). *Preschool interventions: Preliminary results of the Perry Preschool Project*. Ann Arbor, Michigan: Campus Publishers.

Weikart, D. P. (1989). *Quality preschool programs: A long-term social investment*. New York: Office of communications, Ford Foundation.

Weikart, D. P., Bond, J. T. & McNeil, J. T. (1978). *The Ypsilanti Perry Preschool Project: Preschool years and longitudinal results through fourth grade*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press.

Weikart, D. P., Deloria, D. J., Lawser, S. A. & Wiegerink, R. (1970). *Longitudinal results of the Ypsilanti Perry Preschool Project*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press.

What Works Clearinghouse. Early Childhood Education (2007a). Dialogic Reading. Princeton, NJ: What Works Clearinghouse.

What Works Clearinghouse. Early Childhood Education (2007b). Pre-K Mathematics. Princeton, NJ: What Works Clearinghouse.

What Works Clearinghouse. Early Childhood Education (2009a). Bright Beginnings. Princeton, NJ: What Works Clearinghouse.

What Works Clearinghouse. Early Childhood Education (2009b). The Creative Curriculum for Preschool. Princeton, NJ: What Works Clearinghouse.

## 9 APPENDIKS 4: ØVRIGE REFERENCER

American College Testing (u.å.). *Comprehensive assessment program: Kindergarten research edition*. Iowa City, IA: Author.

Barnett, S. (2006). What is the value of early childhood education for our society: Maximizing returns from pre-kindergarten education? I: van Kuyk, J. J. (Ed.). *The Quality of Early Childhood Education*. Report of a Scientific Conference 2006, 9-10 March (57-72). Arnhem, The Netherlands.

Bayley, N. (1969). *Bayley Scales of Infant Development*. New York: The Psychological Corp.

Bennett, J. (2010). *International handbook of early childhood education*. London: Routledge.

Borman, G., Dowling, N. M. & Schneck, C. (2008). A multisite cluster randomized field trial of Open Court Reading. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(4), 389-407.

Bredekamp, S. & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs. Revised edition*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Bright Beginnings (2010). *Bright Beginnings grade level overview*. Lokaliseret 9. januar 2011 på: <http://bbschl.com/curriculum-programs/gradelevels/>

Bucci, A. F. (2000). Using Title 1 and local funds to build quality preschool programs in Charlotte-Mecklenburg: A "Bright Beginning". I: *Current state and local initiatives to support student learning: Early childhood programs and innovative programs to better address the needs of youth. Selected presentations from an "Ensuring Student Success through Collaboration Network" conference, Louisville 12.-15. september, 1999* (p. 12-17). Louisville, KY.

Campbell, F., Wasik, B., Pungello, E., Burchinal, M., Barbarin, O., Kainz, K., et al. (2008). Young adult outcomes of the Abecedarian and CARE early childhood educational interventions. *Early childhood research quarterly*, 23(4), 452-466.

Center on the Family (u.å.). *Projects-Learning Connections*. Lokaliseret 4. januar, 2011, på: <http://uhfamily.hawaii.edu/projects/learningconnections/learningconnections.asp>

Chambers, B., Cheung, A. C., Slavin, R. E., Smith, D. & Laurenzano, M. (2010). Effective early childhood education programs: A systematic review. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Best Evidence Encyclopedia. Lokaliseret 21. januar 2011 på: [www.bestevidence.org/word/early\\_child\\_ed\\_Apr\\_15\\_2010.pdf](http://www.bestevidence.org/word/early_child_ed_Apr_15_2010.pdf)

Clay, M. (1993). *An observation survey of early literacy achievement*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Closing the Gap Clearinghouse (2011). *Assessment parent engagement and school readiness: Effects of the Getting Ready intervention on preschool children's social-emotional competencies*. Lokaliseret 21. januar 2011 på: [http://www.aihw.gov.au/closingthegap/resources/qa.cfm?item\\_id=8440&group\\_type=PT&group\\_id=14&q=&start=49](http://www.aihw.gov.au/closingthegap/resources/qa.cfm?item_id=8440&group_type=PT&group_id=14&q=&start=49)

Dagtilbudsloven: Lov om dag-, fritids- og klubtilbud mv. til børn og unge, lov nr. 501 C.F.R. (2007).

DeBaryshe, B. D. & Gorecki, D. M. (2005). Learning Connections: A home-school partnership to enhance emergent literacy and emergent math skills in at-risk preschoolers. I: Maynard, A. E. & Martini, M. I. (Eds.), *Learning in cultural context: Family, peers, and school* (pp. 175-198). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Dodge, D. & Colker, L. (1996). *The Creative Curriculum for early childhood. Third edition*. Washington, DC: Teaching Strategies.

Dunn, L. M. & Dunn, L. M. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Egelund, N.(2010). PISA 2009. Dansk unge i en international sammenligning. Bind 1. Resultatrapport. København: AKF, DPU, SFI.

- Fraser, M. W., Day, S. H., Galinsky, M. J., Hodges, V. G. & Smokowski, P. R. (2004). Conduct problems and peer rejection in childhood: A randomized trial of the Making Choices and Strong Families programs. *Research on Social Work Practice*, 14(5), 313-324.
- Hart, B. & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- HighScope (2011). *HighScope: Research-based early childhood curriculum, assessment, training, and publishing*. Lokaliseret 12. januar 2011 på: <http://www.highscope.org/index.asp>
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1979). *Young children in action*. Ypsilanti, Michigan: The High/Scope Press.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1995). *Educating young children: Active learning practices for preschool and child care programs*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press.
- Ikast-Brande Kommune (2010, 10. august). *Familieprogrammer*. Lokaliseret 9. januar 2011 på: <http://www.ikast-brande.dk/go.asp?LangRef=13>Jensen, B.(2007). *Social arv, pædagogik og læring i daginstitutioner*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, B., Holm, A., Allerup, P. & Kragh, A.(2009). *Effekter af indsatser for socialt udsatte børn i daginstitutioner: HPA-Projektet*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Jespersen, C.(2006). *Socialt udsatte børn i dagtilbud*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Karoly, L. A., Kilburn, M. R. & Cannon, J. S..(2005). *Early childhood interventions: Proven results, future promise*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Kirk, S. A., McCarthy, J. J. & Kirk, W. D. (1968). *Illinois Test of Psycholinguistic Abilities*. Urbana, Illinois: University of Illinois Press.
- Klein, A., Starkey, P., Clements, D., Sarama, J. & Iyer, R. (2008). Effects of a pre-kindergarten mathematics intervention: A randomized experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 1(3), 155-178.

LaFreniere, P. J. & Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8, 369–377.

LeBuffe, P. A. & Naglieri, J. A. (1999). *Devereux Early Childhood Assessment (DECA)*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

McCarthy, D. (1972). *McCarthy Scales of Children's Abilities*. New York: The Psychological Corp.

McClure, M. (2000). For k-12 success, North Carolina district starts early. *Curriculum Administrator*, 36(8), 24-25.

McCullum, J.A. & Yates, T.J. (1994). Dyad as focus, triad as means: A family centered approach to supporting parent-child interaction. *Infants and Young Children*, 6(4), 54-63.

Mize, J. (1995). Coaching preschool children in social skills: A cognitive-social learning curriculum. I: Cartledge, G. & Milburn, J. F. (Eds.), *Teaching social skills to children and youth* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Morrow, L. (1997). *Literacy development in the early years: Helping children read and write. Third edition*. Boston: Allyn & Bacon.

Neuman, S. B. (2009). Changing the odds through high-quality early care and education. I: Neuman, S. B. (Ed.), *Changing the odds for children at risk. Seven essential principles of educational programs that break the cycle of poverty* (pp. 97-126). Westport, Connecticut: Praeger.

North Carolina State Department of Public Instruction (1988). *Circle of childhood*. Raleigh: Instructional Services.

Page, P. E. H. (2000, 1.november 2000). *Project EASE. Early Access to Success in Education. A parent-child program*. Lokaliseret 4. januar 2011 på: <http://gseweb.harvard.edu/~pild/projectease.htm>

Penn, H., Mugford, M., Potter, S. & Sayeed, Z. (2006). Early years: What is known about the long-term economic impact of centre-based early childhood interven-

tions? London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

Piquero, A.R., Farrington, D., Welsh B., Tremblay, R. & Jennings, W. (2008). *Effects of early family/parent training programs on antisocial behavior & delinquency*. Campbell Collaboration, 2008. (Campbell systematic reviews; 2008:11).

Ploug, N. (2005). *Social arv – sammenfatning*. København: Socialforskningsinstituttet.

Ploug, N. (2007). *Socialt udsatte børn. Identifikation, viden og handlemuligheder i daginstitutioner*. København: Socialforskningsinstituttet.

Public Schools of North Carolina (1997). *The North Carolina guide for the early years*. Raleigh: Public Schools of North Carolina.

Puma, M. et al. (2010). Head Start impact study. Final report. Washinton, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families.

Ramey, C. T., Bryant, D., Campbell, F., Sparling, J. & Wasik, B. (1988). Early intervention for high-risk children: The Carolina Early Intervention Program. I: Price, R. H., Cowen, E. L., Lorion, R. P. & Ramos-McKay, J. (Eds.), *Fourteen ounces of prevention: A casebook for practitioners* (pp. 32-43). Washington DC: American Psychological Association.

Ramey, C. T., McGinness, G. D., Cross, L., Collier, A. M. & Barrie-Blackley, S. (1982). The Abecedarian approach to social competence: Cognitive and linguistic intervention for disadvantaged preschoolers. I: Borman, K. M. (Ed.), *The social life of children in a changing society* (pp. 145-174). Hillsdale, New jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Ramey, C. & Ramey, S. (1992). *At risk does not mean doomed. National Health/Education Consortium Occasional Paper #4*. Washington, DC: Institute for Educational Leadership.

Ramey, C. T. & Ramey, S. L. (1998). Prevention of intellectual disabilities: Early interventions to improve cognitive development. *Preventive Medicine*, 27, 224-232.

Ramey, C. & Ramey, S. (2004). Early learning and school readiness: Can early intervention make a difference? *Merrill – Palmer Quarterly*, 50(4), 471-491.

Rutter, M. (2009). Resilience reconsidered: Conceptual considerations, empirical findings, and policy implementations. I: Shonkoff, J. P. & Meisels, S. J. (eds.). *Handbook of early childhood intervention*. Second edition. Cambridge University Press. 9<sup>th</sup> printing, 651-683

Schiller, P., Clements, D. H., Sarama, J. & Lara-Alecio, R. (2003). *DLM Early Childhood Express. Teacher's edition (A+B+C+D)*. Columbus, OH: SRA/McGraw-Hill.

Schweinhart, L. J. & Weikart, D. P. (1988). The High/Scope Perry Preschool Program. I: Price, R. H., Cowen, E. L., Lorion, R. P. & Ramos-McKay, J. (Eds.), *Fourteen ounces of prevention: A casebook for practitioners* (pp. 53-65). Washington DC: American Psychological Association.

Sheridan, S. M. & Kratochwill, T. R. (1992). Behavioral parent teacher consultation: Conceptual and research considerations. *Journal of School Psychology*, 30, 117-139.

Sheridan, S. M., Kratochwill, T. R. & Bergen, J. R. (1996). *Conjoint behavioral consultation: A procedural manual*. New York: Plenum Press.

Sheridan, S. M., Marvin, C.A., Knoche, L. L. & Edwards, C. P. (2008) Getting Ready: Promoting school readiness through a relationship-based partnership model. *Early Childhood Services*, 2(3), 149-172.

Shore, Rima (1997). *Rethinking the brain: New insights into early development*. New York: Families and Work Institute.

Smith, E. J., B. J. Pellin & S. A. Agruso (2003). *Bright Beginnings: An effective literacy-focused pre-k program for educationally disadvantaged four-year-old children*. Arlington, Vanderbilt: Educational Research Service.

Snow, C. (u.å.). *The home-school study of language and literacy development*. Lokaliseret 4. januar 2011 på: <http://gseweb.harvard.edu/~pild/homeschoolstudy.htm>



Sparling, J. & Lewis, I. (1979). *Learning games for the first three years: A guide to parent-child play*. New York: Berkley Books.

Starkey, P., Klein, A. & Wakeley, A. (2004). Enhancing young children's mathematical knowledge through a pre-kindergarten mathematics intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 99–120.

Strickland, D. S. & Morrow, L. M. (1989). *Early literacy: Young children learn to read and write*. Newark, DE: International Reading Association.

Terman, L. M. & Merrill, M. A. (1972). *Stanford-Binet Intelligence Scale: Manual for the third revision, form L-M*. Boston: Houghton Mifflin.

The Incredible Years (2011). *The Incredible Years: Effective training programs to reduce children's aggression and increase social competence*. Lokaliseret 9. januar 2011 på: <http://www.incredibleyears.com/index.asp>

University of Nebraska (2011). *The department, faculty*. Lokaliseret 27. januar 2011 på: <http://psych.unl.edu/faculty/faculty.asp?id=14>

Webster-Stratton, C. (1994). Advancing videotape parent training: A comparison study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62(3), 583-593.

What Works Clearinghouse (2002, august 2010). *Early childhood education: All available reports*. What Works Clearinghouse, U.S. Department of Education, IES (Institute of Education Sciences), What Works Clearinghouse. Lokaliseret 21. januar 2011 på: <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/reports/Topic.aspx?tid=13>

Whitehurst, G.J. & Lonigan, C.J (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*. 69 (3) 848-872.



10 APPENDIKS 5:  
OVERSIGT OVER BESKREVNE  
INTERVENTIONER I ALFABETISK  
RÆKKEFØLGE

Teoretisk-empirisk grundlag	Mål med interventionen	Curriculum beskrivelse	Interventionsperiode og omfang	Forældrerolle/aktiviteter	Udvalgte effekter af interventionen for børnene i forhold til kontrolgruppe	Udviklingsperiode	Institutions- og pædagogrolle	Pædagog baggrund og uddannelse
<b>The Abecedarian Project og Project CARE</b>								
Biosocial Udviklings kontekstualisme (Systemisk social-kontekstuel perspektiv).	At gøre socialt udsatte børn skoleparate gennem styrkelse af den sociale, sproglige og kognitive udvikling.	Aktiviteter tilrettelægges ud fra observeret udvikling hos barnet, konkrete aktiviteter hentes fra læringspspt (Sparring & Lewis, 1979).	Fra barnet er ca. 4-5 måneder, til overgangen til skolen. Barnet er i dagtilbuddet hele dagen.	Programmet søger at arbejde med hele familiens udvikling, herunder socialfaglig støtte og hjemmebesøg.	Reduceret forsinkelse i kognitiv udvikling, mest udsatte børn fik størst gavn af interventionen; bedre job og uddannelses resultater; bedre sproglige kompetencer ved overgangen til skolen.	Udviklet i USA 1972-1980.	Løbende monitoring, planlægning og understøttelse af barnets udvikling.	Modtager instruktion i programmets curriculum. Har en stor kontaktnet med andre faggrupper.
<b>Bright Beginnings</b>								
Empirisk funderet med inspiration fra eksisterende curricula, udviklet af en styrekomite under en skolesammenlutning.	At udsatte børn bringes på højere niveau socialt, fysisk, kognitivt og sprogligt ved skolestart.	Baseret på ni curriculumelementer, alle stærkt orienteret mod læring. Skriftlig vejledning til forældre og pædagoger om implementeringen.	Udføres i barnets 4. leveår. Hverdags program i institutionen.	Forældrene indgår en kontrakt om deltagelse i forældre-pædagog-konferencer, hjemmebesøg og læsning med barnet samt at involvere sig i dagtilbuddet.	Positive virkninger på børnenes viden om skriftsprogskonventioner.	Udviklet i USA 1997-98, revideret løbende siden.	Gennemfører skemalagte aktiviteter med børnene.	Højt uddannelsesniveau blandt medarbejderne, minimum en bachelorgrad. Oplæring eller instruktion uklar.
<b>The Chicago Child-Parent Centers</b>								
Systemisk social-kontekstuel perspektiv. To grundlæggende aktiviteter ses som vigtige: Et stabilt og rigt læringsmiljø; Forældrenes aktive deltagelse i uddannelsen.	At øge barnets akademiske præstation og styrke de sociale færdigheder.	Består af planlagte aktiviteter med henblik på at træne motoriske, sproglige og akademiske færdigheder. I femårsalderen anvendes dele af skolecurriculum i læsning.	Halvdagsstilbud i tre og fireårs alderen og halvellers heltdagsprogram for femårige.	Deltagelse i 'forældre-værelse' og studieaktiviteter om børn, kombineret med hjemmebesøg. Forventning om ugentligt aktivt fremmøde i institutionen med læsning o.l.	Højere læse og matematik resultater, færre henvisninger til specialundervisning. Færre rygere og misbrugere i ungdomsårene.	Igangsatt i 1967 i USA.	Løbende planlægning af aktiviteter, gennemførelse af hjemmebesøg.	En pædagog og en uddannet assistent er tilknyttet hver børnegruppe.
<b>Dialogic Reading</b>								
Udviklet på baggrund af empiriske erfaringer. Tillægger et inkluderende ressource syn på barnet.	At styrke børns ordforråd, læse- og sprogfærdigheder.	Den voksne læser for barnet, og inddrager gradvist barnet mere og mere i en dialog om det læste.	Varierende, afhængigt af implementeringen af interventionen.	Deltagelse i vejledning i brug af metoden. Læsning for barnet i hjemmet med dialog om bogernes indhold.	Positiv effekt på børnenes sproglige udvikling, hvor der har været høj grad af gennemførelse af interventionen.	Udviklet i USA i løbet af 1980'erne.	Systematisk læsning og samtale med børnene enkeltvis eller i mindre grupper.	Oplæres og vejledes i brugen af dialogisk læsning.

<b>DLM Early Childhood Express supplemented with Open Court Reading Pre-K</b>					
Empirisk baseret, bl.a. på baggrund af nationale læsestudier gennemført i USA.	At styrke det mundtlige sprog og skabe bevidsthed om skriftsprog, fonetik, afkodning og forståelse.	Klart prædefineret curriculum med aktiviteter/øvelser målrettet forskellige temaer.	Uklart.	Forældrene gives forslag til aktiviteter, de kan lave med barnet hjemme.	Gennemførelse af det planlagte curricula indhold. Lærebøgerne via workshops og øvelser.
<b>Getting Ready</b>					
Baseret på Bronfenbrenners økosystem teori, samt to konsultationsmodeller: Triadisk konsultation og samarbejdskonsultation.	At give forældre til udsatte børn vejledning i at være støttende og engagerede i forholdet til barnet med henblik på at opnå større succes i skolen.	Curriculum er centreret omkring uddannelse af forældrene gennem hjemmebesøg og forældrekonsultationer, hvor der arbejdes med forståelsen af barnets udvikling og reaktioner	Fra tre år til det fyldte femte år. Hovedindholdet i interventionen er fem årlige hjemmebesøg af cirka 60 minutters varighed.	Forældrene deltager i forældrekonsultationer og hjemmebesøg med det mål at bedre deres forældrekompetencer.	Udviklet efter 2000 i USA.
<b>The Incredible Years</b>					
Baseret på Kognitiv, social læringsteori, Pattersons tvangshypotese, Banduras beskrivelser af model-læring og selvtilid og Plagets udviklingsmæssige interaktive læringsmetoder.	At forbedre børns sociale kompetencer med henblik på forebyggelse af adfærdsproblemer, kriminalitet, vold og stoffmisbrug.	Med udgangspunkt i et lærebogsmateriale / videomateriale under vises henholdsvis forældre og pædagoger i måder at styrke barnets selvverd og positiv ledelse og kompetencefremme.	Forældre modtager et 12 ugers program i barnets fjerde eller femte år, og tilbydes et supplerende kursus efter skifte til børnehaveklassen. Pædagogerne deltager en dag om måneden i en endags workshop over seks måneder.	Børnene hvis forældre deltog i interventionen udviste færre adfærdsproblemer i hjemmet og dagtilbuddet.	Udviklet i USA omkring 1984.
				Forældrene skal løbende anvende de retningslinjer, de får gennem deltagelse i workshoppen.	Pædagogerne deltager en dag om måneden i en endags workshop i seks måneder.

Teoretisk-empirisk grundlag	Mål med interventionen	Curriculum beskrivelse	Interventionsperiode og omfang	Forælderrolle/aktiviteter	Udvalgte effekter af interventionen for børnene i forhold til kontrolgruppe	Udviklingsperiode	Institutions- og pædagogrolle	Pædagog baggrund og uddannelse:
<b>Learning Connections</b>								
Empirisk baseret, med fokus på samarbejde mellem forældre og pædagoger om at skabe et udviklingsmæssigt arstent læringsmiljø med fokus på senere start i børnehaveklasse og skole.	At forbedre sproglige færdigheder, læsefærdigheder og talefærdigheder.	Hovedelementerne i programmet er dialogisk læsning og voksen-barn samtaler, suppleret med skriveøvelser/opgaver til børnene.	Interventionen gennemføres med tre til fireårige børn. Tidsforbruget på interventionen er ikke klarlagt, der er deltager workshops af en dags varighed.	Modtager en ugentlig opgave, der skal laves sammen med barnet, og som relateres til det aktuelle arbejde i dagtilbuddet.	Børnene havde positive resultater i forhold til fonemisk bevidsthed og tidlig skrivning, men negative resultater i forhold til tidlig læsning sammenlignet med børn der fulgte normalt Head Start curriculum.	Udviklet omkring år 2000 i USA.	Arbejder med børnene efter en nøje tilrettelagt timeplan og undervisningsmateriale.	Deltager i workshop. I den undersøgte intervention blev der hver tredje uge afholdt møder med forsker og vejledere med feedback og planlægning af aktiviteter.
<b>The Peaceful Kids Early Childhood Social-Emotional (ECSEL) Conflict Resolution Program</b>								
Udgangspunkt i, at konflikter er et grundlæggende element i barndommen, samt at barnets sociale kompetencer skal forstås i forhold til dets alder.	At forbedre børns evner til konfliktløsning og støtte udviklingen af sociale kompetencer.	Curriculum består i samlinger ledet af en udefrakommende facilitator og deltagelse af pædagogerne. Under samlingerne arbejdes der med følelser, samarbejde, kommunikation og problemløsning.	15 samlinger af 20 til 40 min. Disse har fokus på relationer og håndtering af konflikter. Forældre modtager to gange ugentligt anvisninger på aktiviteter de kan lave med barnet.	Tilbydes fire workshops af to timers varighed. Disse har fokus på relationer og håndtering af konflikter. Forældre modtager to gange ugentligt anvisninger på aktiviteter de kan lave med barnet.	Bedre konfliktløsnings- evner, lavere grad af aggression, øgede samarbejds-evner og sociale kompetencer.	Udviklet i USA i starten af 1990'erne.	Er rammen for samlingerne med børnene, samt implementerer løbende redskaber lært i pædagogerne workshop.	Deltager i to workshops af tre timers varighed, deltager i de 15 samlinger og modtager manualer til ECSEL programmet.
<b>Perry Preschool</b>								
Baseret på Piagets interpersonelle teori om barnets udvikling, antager at børn er bevidst lærende, og derfor skal understøttes i denne læring.	At kompensere for manglende kognitiv udvikling hos de deltagende børn.	I institutionen deltager børnene i gruppeaktiviteter af ti til tyve minutters varighed. Centreret om konkrete mangler i færdigheder. Efterfølgende temaaktiviteter, hvor børnene kan lege under igangsættelse og stimulering af en pædagog.	Deltagelse i børnenes tredje og fjerde levår. Programmet strækker sig over 30 uger hvert år, og foregår i daginstitutionen to en halv time hver formiddag.	Moderen modtager ugentligt hjemmebesøg med det formål at tydeliggøre hendes betydning for barnets udvikling samt træning af barnets kognitive færdigheder. Månedligt gennemføres gruppe-møder for fædre og mødre særskilt.	På kort sigt påviste forbedrede kognitive resultater, som aftager over tid. På længere sigt er fundet store sociale og socioøkonomiske effekter i form af bl.a. højere livsindkomst, bedre uddannelsesniveau, mindre kriminalitet og famillemæssige forhold i voksenalderen.	Udviklet i USA i perioden 1962 til 1967. Videreført som Head/Start i anden udgave.	Institutionens monitorer barnets udvikling og gennemfører aktiviteter i forhold til forventet udvikling. Der gennemføres hjemmebesøg, forældremøder samt ekskursioner med forud definerede læringsmål.	Pædagogerne i interventionen er specialud-dannet i forhold til arbejdet med børn i risiko-gruppen. Ugentlige per-sonalemøder in-derholder dels koordinering, dels uddannelsesaktiviteter.

<b>Pre-K Mathematics</b>	<p>Udspringer af teorien om stilladsering, der er baseret på Vygotskys teorier. Det antages, at børns udvikling af matematisk viden primært finder sted i sociale sammenhænge med matematisk indhold samt ved brug af konkrete redskaber.</p>	<p>At udvikle børnenes uformelle matematiske færdigheder og viden gennem berigelse af dagtilbud og hjemmet.</p>	<p>En curriculumplan indeholdende ugentlige aktiviteter til institutioner og hjemmet følges. I institutionen er der to ugentlige gruppeaktiviteter med fire til seks børn af 20 minutters varighed.</p>	<p>Interventionen løber over et år. Ugentligt i interventionsperioden tilrettelægges aktiviteter af 20 minutter, som suppleres med hjemmeaktiviteter.</p>	<p>Barnet får hver eller hver anden uge opgaver med hjem, som indeholder hjemmeaktiviteter, forældrene kan lave sammen med barnet.</p>	<p>Der er påvist en positiv effekt på børnenes matematik kundskaber.</p>	<p>I nuværende form udgivet som lærebog smateria le i USA i 2004.</p>	<p>Gennemfører gruppeaktiviteter med børnene og sender hjemmeopgaver til forældrene.</p>	<p>Pædagogerne deltager i to fire-dages uddannelsesworkshops. Der gives løbende supervision af facilitatorer ca. to gange månedligt.</p>
<b>Project EASE</b>	<p>Baseret på empiriske observationer af sproglige og læsefærdigheder.</p>	<p>At gennemføre en tidlig indsats for at styrke barnets sproglige udvikling med henblik på styrkelse af senere læsefærdigheder.</p>	<p>Bygget op omkring fem emner, hver med deres tema. Emnerne indledes med en forældre-coaching session, der efterfølges af praktiske øvelser i dagtilbud og hjemmeøvelser for forældre og barn.</p>	<p>Programmet løber over en periode på fem måneder. Børnenes alder ved intervention er ikke identificeret. Det er ikke identificeret, hvor meget tid der bruges på gennemførelse af interventionen.</p>	<p>Forældrene deltager i forældre-coaching sessioner og laver efterfølgende de tilsendte øvelser med børnene. Øvelserne er centreret omkring på forhånd udvalgte bøger.</p>	<p>Forbedret ordforråd, historieforståelse og historierfortælling, bedre sproglig opmærksomhed på ordendelser og forståelse af skriftsprog.</p>	<p>Udviklet i USA, perioden 1990'erne.</p>	<p>Gennemførelse af praktiske øvelser.</p>	<p>Ikke specificeret.</p>
<b>Strong Families</b>	<p>Baseret på teorier om social udvikling og økologisk teori (Brønbrenner), coercion teori og social processing teori samt empirisk forskning i forældretræning.</p>	<p>At forstærke positive og effektive forældrekompetencer gennem uddannelse af forældre til børn i dagtilbud.</p>	<p>Hovedelementet er et undervisningsforløb for forældrene, som gennemføres i hjemmet med henblik på oplæring i opdragelsesteknikker og realistiske forventninger til barnets adfærd og sociale interaktion.</p>	<p>Forældredelen i programmet består af 15 lektioner af en til to timer. Børnene er tre til fire år gamle.</p>	<p>Deltager i forældreundervisning, modtager rådgivning i forhold til egne problemer, der kan have indflydelse på forældrerollen, såsom arbejdsløshed, helbredsproblemer og hjemløshed.</p>	<p>Bedring af akademiske evner, sociale kompetencer, relationsbygning, generel og aggressiv adfærd samt relationer til omsorgspersoner.</p>	<p>Udviklet i USA 1998.</p>	<p>Uklart.</p>	<p>Uklart.</p>





# 11 APPENDIKS 6: INTERVENTIONER MED EFFEKT OG TILKNYTTET STUDIER

Herunder er i alfabetisk rækkefølge opregnet de 13 interventioner, som nøjere er beskrevet i kapitel 4. For hver intervention er angivet de studier, der ligger til grund for at interventionerne er sådanne, som har dokumenterede virkninger. Når en reference er markeret med \* betyder det, at der er tale om en hovedkilde til en undersøgelse. Referencer uden stjerne er sekundære kilder til samme undersøgelse. I parentes er ved hver reference anført løbnummer fra EPPI-databasen på studiet.

## **Abecedarian Project og Project CARE:**

\*Ramey, C. T., Campbell, F. A., Burchinal, M., Skinner, M. L., Gardner, D. M. & Ramey, S. L. (2000). Persistent effects of early childhood education on high-risk children and their mothers. *Applied Developmental Science*, 4(1), 2-14. (ITT2622848)

Campbell, F. A. & Ramey, C. T. (1994). Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families. *Child Development*, 65(2), 684-698. (ITT11423)

Campbell, F. A. & Ramey, C. T. (1995). Cognitive and school outcomes for high-risk African-American students at middle adolescence: Positive effects of early intervention. *American Educational Research Journal*, 32(4), 743-772. (ITT11424)

Campbell, F. A., Ramey, C. T., Pungello, E., Sparling, J. & Miller-Johnson, S. (2002). Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science*, 6(1), 42-57. (ITT2670079)

Horacek, J. H., Ramey, C. T., Campbell, F. A., Hoffmann, K. P. & Fletcher, R. H. (1987). Predicting school failure and assessing early intervention with high-risk children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 26(5), 758-763. (ITT2670080)

Masse, L. N. (2002). *A benefit cost analysis of the Abecedarian Early Childhood Intervention*. New Jersey: National Institute for Early Education Research. (ITT2670083)

Ramey, C. T. & et al. (1974). *The Carolina Abecedarian Project: A longitudinal and multidisciplinary approach to the prevention of developmental retardation*. North Carolina: North Carolina University, Chapel Hill. Frank Porter Graham Center. (ITT2670082)

\*Roberts, J. E., Koch, M. A., Burchinal, M. R., Bryant, D. M., Rabinowitch, S. & Ramey, C. T. (1989). Language skills of children with different preschool experiences. *Journal of Speech and Hearing Research*, 32, 773-786. (ITT11525)

Burchinal, M. R., Campbell, F. A., Bryant, D. M., Wasik, B. H. & Ramey, C. T. (1997). Early intervention and mediating processes in cognitive performance of children of low-income African American families. *Child Development*, 68(5), 935-954. (ITT11419)

\*Wasik, B. H., Ramey, C. T., Bryant, D. M. & Sparling, J. J. (1990). A longitudinal study of two early intervention strategies: Project CARE. *Child Development*, 61(6), 1682-1696. (ITT12452)

Burchinal, M. R., Campbell, F. A., Bryant, D. M., Wasik, B. H. & Ramey, C. T. (1997). Early intervention and mediating processes in cognitive performance of children of low-income African American families. *Child Development*, 68(5), 935-954. (ITT2669727)

### **Bright Beginnings:**

\*What Works Clearinghouse. Early Childhood Education (2009a). Bright Beginnings. Princeton, NJ: What Works Clearinghouse. (ITT2647091)

Preschool Curriculum Evaluation Research Consortium (2008). Bright Beginnings and Creative Curriculum: Vanderbilt University. I: *Effects of preschool curriculum programs on school readiness* (pp. 41-54). Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. (ITT2647090)

### **The Chicago Child-Parent Centers:**

\*Reynolds, A. J. (2000). *Success in early intervention: The Chicago Child-Parent Centers*. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press. (IT20178)

Conrad, K. & Eash, M. (1983). Measuring implementation and multiple outcomes in a child centre compensatory education programme. *American Educational Research, 20*(2), 221-236. (ITT2617507)

Conyers, L. M., Reynolds, A. J. & Ou, S.-R. (2003). The effect of early childhood intervention and subsequent special education services: Findings from the Chicago Child-Parent Centers. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 25*(1). (ITT2622792)

Graue, E., Clements, M. A., Reynolds, A. J. & Niles, M. D. (2004). More than teacher directed or child initiated: Preschool curriculum type, parent involvement, and children's outcomes in the Child-Parent Centers. *Education Policy Analysis Archives, 12*, 1-38. (ITT2618955)

Mann, E. A. & Reynolds, A. J. (2006). Early intervention and juvenile delinquency prevention: Evidence from the Chicago Longitudinal Study. *Social Work Research, 30*(3). (ITT2622708)

Niles, M. D., Reynolds, A. J. & Roe-Sepowitz, D. (2008). Early childhood intervention and early adolescent social and emotional competence: Second-generation evaluation evidence from the Chicago Longitudinal Study. *Educational Research, 50*(1), 55-73. (ITT2022994)

Ou, S.-R. & Reynolds, A. J. (2006). Early childhood intervention and educational attainment: Age 22 findings from the Chicago Longitudinal Study. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR), 11*(2), 175-198. (ITT1590841)

Reynolds, A. J. (1994). Effects of a preschool plus follow-on intervention for children at risk. *Developmental Psychology, 30*, 787-804. (IT20097)

Reynolds, A. J. (1995). One year of preschool intervention or two: Does it matter? *Early Childhood Research Quarterly, 10*, 1-31. (IT20093)

Reynolds, A. J. (2002). Early childhood interventions: Knowledge, practice and policy. *Focus, 22*, 112-117. (IT20099)

Reynolds, A. J., Chang, H. & Temple, J. A. (1998). Early childhood intervention and juvenile delinquency: An exploratory analysis of the Chicago Child-Parent Centers. *Evaluation Review, 22*, 341-372. (ITT2617517)

Reynolds, A. J. & Temple, J. A. (1995). Quasi-experimental estimates of the effects of a preschool intervention: Psychometric and econometric comparisons. *Evaluation Review*, 19, 347-373. (ITT2617515)

Reynolds, A. J. & Temple, J. A. (1998). Extended early childhood intervention and school achievement: Age thirteen findings from the Chicago Longitudinal Study. *Child Development*, 69, 231-246. (ITT2617516)

Reynolds, A. J., Temple, J. A., Robertson, D. L. & Mann, E. A. (2001). Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest: A 15-year follow-up of low-income children in public schools. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2339-2346. (IT35425)

Reynolds, A. J., Temple, J. A., Robertson, D. L. & Mann, E. A. (2002). Age 21 cost-benefit analysis of the Title I Chicago Child-Parent Centers. Discussion Paper. (IT20029)

Temple, J., Reynolds, A. & Miedel, W. (2000). Can early intervention prevent high school dropout? Evidence from the Chicago Child-Parent Centers. *Urban Education*, 35, 31-56. (IT35444)

\*Ceglarek, S. L. (2009). *The effects of early childhood intervention on long-term health outcomes*. Madison, W: University of Wisconsin. (ITT20178)

Topitzes, J., Godes, O., Mersky, J. P., Ceglarek, S. & Reynolds, A. J. (2009). Educational success and adult health: Findings from the Chicago Longitudinal Study. *Prevention Science*, 10(2), 175-195. (ITT2622613)

### **Dialogic Reading:**

\*Lonigan, C. J. & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263-290. (ITT519465)

\*What Works Clearinghouse. Early Childhood Education (2007a). Dialogic Reading. Princeton, NJ: What Works Clearinghouse. (ITT2670074)

**DLM Early Childhood Express supplemented with Open Court Reading Pre-K:**

\*Preschool Curriculum Evaluation Research Consortium (2008c). Literacy Express and DLM Early Childhood Express supplemented with Open Court Reading Pre-K: Florida State University. I: *Effects of preschool curriculum programs on school readiness* (pp. 117-130). Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. (ITT2670077)

**Getting Ready:**

\*Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Edwards, C. P., Bovaird, J. A. & Kupzyk, K. A. (2010). Parent engagement and school readiness: Effects of the Getting Ready intervention on preschool children's social-emotional competencies. *Early Education and Development*, 21(1), 125-156. (ITT2618717)

**The Incredible Years:**

\*Webster-Stratton, C., Reid, M. J. & Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 283-302. (ITT2627133)

**Learning Connections:**

\*DeBaryshe, B. D. & Gorecki, D. M. (2007). An experimental validation of a preschool emergent literacy curriculum. *Early Education and Development*, 18(1), 93-110. (ITT1115421)

**The Peaceful Kids Early Childhood Social-Emotional (ECSEL) Conflict Resolution Program:**

\*Sandy, S. V. & Boardman, S. K. (2000). The Peaceful Kids Conflict Resolution Program. *International Journal of Conflict Management*, 11, 337-357. (ITT2627113)

Piquero, A.R., Farrington, D., Welsh B., Tremblay, R. & Jennings, W. (2008). *Effects of early family/parent training programs on antisocial behavior & delinquency*. Campbell Collaboration, 2008. (Campbell systematic reviews; 2008:11). (ITT2617010)

**Perry Preschool:**

\*Barnett, W. S. (1985b). *The Perry Preschool Program and its long-term effects: A benefit-cost analysis*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Educational Research Foundation. (ITT20119)

Barnett, W. S. (1993). Benefit-cost analysis of preschool education: Findings from a 25-year follow-up. *American Journal of Orthopsychiatry*, 63, 500-508. (ITT20006)

Barnett, W. S. (1985a). Benefit-cost analysis of the Perry preschool Program and its policy implications. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 7, 333-342. (ITT2617522)

Barnett, W. S. (1996). *Lives in the balance: Age-27 benefit-cost analysis of the High/Scope Perry Preschool Program*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Foundation. (ITT2617565)

Belfield, C. R., Nores, M., Barnett, S. & Schweinhart, L. J. (2006). The High/Scope Perry Preschool Program. *Journal of Human Resources*, 41(1), 162-190. (ITT2627008)

Gramlich, E. M. (1986). Evaluation of education projects: The case of the Perry Preschool Program. *Economics of Education Review*, 5, 17-24. (ITT2617567)

Nores, M., Belfield, C. R., Barnett, W. S. & Schweinhart, L. (2005). Updating the economic impacts of the High/Scope Perry Preschool Program. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27(3), 245-261. (ITT2622742)

Schweinhart, L. J. & Weikart, D. P. (1989). The High/Scope Perry Preschool Study: Implications for early childhood care and education. *Prevention in Human Services*, 7, 109-132. (ITT2617612)

Weber, C., Foster, P. W. & Weikart, D. P. (1978). *An economic analysis of the Ypsilanti Perry Preschool Project*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Educational Research Foundation. (ITT2617615)

\*Heckman, J., Moon, S. H., Pinto, R., Savelyev, P. & Yavitz, A. (2010). Analyzing social experiments as implemented: A reexamination of the evidence from the High/Scope Perry Preschool Program. *Quantitative Economics*, 1(1), 1-46. (ITT2626686)

Heckman, J. J., Moon, S. H., Pinto, R., Savelyev, P. A. & Yavitz, A. (2010). The rate of return to the High Scope Perry Preschool Program. *Journal of Public Economics*, 94(1-2), 114-128. (ITT2626685)

\* Weikart, D. P. (1989). *Quality preschool programs: A long-term social investment*. New York: Office of communications, Ford Foundation. (ITT20142)

Berrueta-Clement, J., Schweinhart, L. J., Barnett, W. S., Epstein, A. S. & Weikart, D. P. (1984). *Changed lives: The effects of the Perry Preschool Program on youths through age 19*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope. (ITT20008)

Schweinhart, L. J. (1993). What the High/Scope Perry Preschool Study reveals about developmental transitions and contextual challenges of ethnic males. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Toronto. (ITT20011)

Schweinhart, L. J., Barnes, H. V. & Weikart, D. P. (1993). *Significant benefits: The High/Scope Perry Preschool Study through age 27*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press. (ITT19288)

Schweinhart, L. J., Berrueta-Clement, J. R., Barnett, W. S., Epstein, A. S. & Weikart, D. P. (1985). Effects of the Perry Preschool Program on youths through age 19: a summary. *Topics in Early Childhood Special Education Quarterly*, 5, 26-35. (ITT20012)

Schweinhart, L. J. & Weikart, D. P. (1980). *Young children grow up: The effects of the Perry Preschool Program on youths through age 15*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press. (ITT20013)

Weikart, D. P., Deloria, D. J., Lawser, S. A. & Wiegerink, R. (1970). *Longitudinal results of the Ypsilanti Perry Preschool Project*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press. (ITT20024)

Weikart, D. P., Bond, J. T. & McNeil, J. T. (1978). *The Ypsilanti Perry Preschool Project: Preschool years and longitudinal results through fourth grade*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press. (ITT20026)

Weikart, D. P. (1967). *Preschool interventions: Preliminary results of the Perry Preschool Project*. Ann Arbor, Michigan: Campus Publishers. (ITT20179)

Schweinhart, L. J. (2007). Crime prevention by the High/Scope Perry Preschool Program. *Victims & Offenders*, 2(2). (ITT2622685)

Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R. & Nores, M. (2005). *Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool Study through age 40*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press. (ITT2670563)

**Pre-K Mathematics:**

\*What Works Clearinghouse. Early Childhood Education (2007b). Pre-K Mathematics. Princeton, NJ: What Works Clearinghouse. (ITT2649234)

Klein, A., Starkey, P., Clements, D., Sarama, J. & Iyer, R. (2008). Effects of a pre-kindergarten mathematics intervention: A randomized experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 1(3), 155-178. (ITT2618836)

**Project EASE:**

\*Jordan, G. E., Snow, C. E. & Porche, M. V. (2000). The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 35(4), 524-546. (ITT643254)

**Strong Families:**

\* Conner, N. W. (2006). "Making Choices" and "Strong Families": A pilot study of a preschool preventive intervention program. Chapel Hill, NC: University of North Carolina. (ITT2622735)



# VIDA

Forskningsprojektet 'Vidensbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud – modelprogram' (VIDA) belyser overordnet spørgsmålet: Hvordan tager vi i dagtilbuddene bedst hånd om socialt udsatte børn?

Det omfattende projekt skal dokumentere hvilke pædagogiske indsatser i dagtilbud, der kan sikre udsatte børn en bedre tilværelse. Indsatsen består i at fremme socialt udsatte børns læring og trivsel. Det skal bl.a. ske ved at stimulere deres personlige, sproglige og sociale kompetencer samt deres logiske forståelse.

Forskningsprojektet vil involvere ca. 6.000 børn i ca. 120 daginstitutioner i fire kommuner. I projektet vil der være forskellige indsatser i forhold til de udsatte børn. I en gruppe af dagtilbud vil der være fokus på børns trivsel og læring (VIDA-modelprogram). I en anden gruppe af dagtilbud vil der være fokus på børns trivsel og læring (som i gruppe 1) og også indgå forældreinddragelse (VIDA+forældre modelprogram). En tredje gruppe dagtilbud vil have almindelig praksis (kontrolgruppe).

Indsatserne sker i et inkluderende miljø, det vil sige i det rum, hvor børnene befinder sig til dagligt – blandt de andre børn i børnehaven.

Projektet er bestilt og finansieret af Socialministeriet.

Se mere her:

[www.dpu.dk/vida](http://www.dpu.dk/vida)

# VIDA

## Programmer for 0-6årige med forældreinvolvering i dagtilbud

Denne rapport er den anden rapport i VIDA-forskningsserien. Rapporten knytter sig således til projektet Vidensbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud (VIDA-projektet). Projektet belyser overordnet spørgsmålet: Hvordan tager vi i dagtilbuddene bedst hånd om socialt udsatte børn?

Det omfattende projekt er bestilt og finansieret af Socialministeriet og udviklet af forskere ved DPU, Aarhus Universitet. Projektet skal udvikle og afprøve samt dokumentere, hvilke pædagogiske indsatser i dagtilbud, der kan sikre udsatte børn en bedre tilværelse.

Kortlægningen af den forskning, der undersøger de interventioner for 0-6årige i dagtilbud, der inddrager forældre, anvendes som videnskilde og inspiration for det forældreprogram, VIDA-projektet udvikler og afprøver. De interventioner, som er undersøgt gennem pålidelig forskning, og som kan pege på positive resultater, er der redegjort nærmere for.

