



STYRELSEN FOR  
UNDERVISNING OG KVALITET

# Rundt om sprogindsatsen i børnehaveklassen

*Inspiration til arbejdet med sprogindsatsen i  
børnehaveklassen*



# Indhold

<b>Forord</b>	<b>4</b>
Om Rundt om sprogindsatsen i børnehaveklassen	5
Overblik over andre materialer, vejledninger og målgrupper	6
<b>1. Indledning</b>	<b>7</b>
Sprog spiller en afgørende rolle for elevernes generelle udvikling og læring	7
Du kan styrke elevernes sprogudvikling	7
<b>2. Sprogudvikling i børnehaveklassen</b>	<b>8</b>
2.1. Udvalgte teorier om børns udvikling	8
2.2. Hvorfor sprogudvikling i børnehaveklassen er vigtig	10
2.2.1. Ordforråd	11
2.2.2. Sætningsforståelse	13
2.2.3. Bogstavkendskab	14
2.2.4. Forlyd (lydlig opmærksomhed)	15
2.3. Store individuelle forskelle mellem elever	15
2.4. Den dansksproglige udvikling hos tosprogede elever	17
2.5. Elever med behov for en målrettet sprogindsats	20
<b>3. Anvendelse af sprogvurderingen som grundlag for sprogindsatsen</b>	<b>26</b>
3.1. Hvad er Sprogvurdering i børnehaveklassen?	26
3.2. Sammenhæng mellem delopgaver og sprogbrug	27
3.3. Anvendelse af sprogvurderingsresultaterne i sprogindsatsen	30
<b>4. Effektive metoder og aktiviteter til sprogindsatsen</b>	<b>33</b>
4.1. Legebaseret og systematisk eksplicit tilgang til sprogindsatsen	34
4.2. Metoder og aktiviteter til understøttelse af talesprog	37
4.2.1. Understøttelse af ordforråd	38
4.2.2. Understøttelse af sætningsforståelse	43
4.3. Metoder og aktiviteter til understøttelse af før-skrift	43
4.3.1. Understøttelse af lydlig opmærksomhed (forlyd)	44
<b>Referencer</b>	<b>47</b>

# Forord

Redskabet *Sprogvurdering i børnehaveklassen* er udviklet for Børne- og Undervisningsministeriet og skal fra skoleåret 2024/2025 anvendes til den obligatoriske sprogvurdering i børnehaveklassen.

Formålet med den obligatoriske sprogvurdering i børnehaveklassen er:

- at identificere sproglige udfordringer hos eleverne i børnehaveklassen
- at styrke det pædagogiske personales forudsætninger for at undervise
- at understøtte sprogarbejde i overgangene mellem dagtilbud, børnehaveklasse og 1. klasse
- at give en systematisk og ensartet vurdering af elever overalt i landet.

*Sprogvurdering i børnehaveklassen* er udviklet af forskere fra TrygFondens Børneforskningscenter og Epinion. Det er en videreudvikling af ministeriets sprogvurderingsredskab *Sprogvurdering 3-6* og erstatter børnehaveklassedelen i denne. Derudover indgår sprogaktiviteter fra *Sprogprøven* i et aktivitetskatalog, der giver konkret inspiration til, hvordan man kan understøtte udviklingen af de sproglige delområder, der indgår i den klassebaserede sprogvurdering.

I forhold til den tidligere udgave er *Sprogvurdering i børnehaveklassen* forbedret på en række områder:

- Delområder og spørgsmål er videreudviklet, så redskabet giver en mere præcis og pædagogisk anvendelig vurdering af elevernes sproglige kompetencer på en række vigtige områder.
- Den klassebaserede sprogvurdering er blevet digital. Det gør den hurtigere at gennemføre og lettere at anvende på en ensartet måde.
- Den pædagogiske opfølgning på sprogvurderingsresultaterne er forbedret med en række understøttende vejledninger og materialer.
- De to samlede scorer for talesproglige og før-skriftlige færdigheder er erstattet af én samlet score, så det på kommunalt niveau er lettere at følge skolers og klassers udvikling.

I udviklingen af *Sprogvurdering i børnehaveklassen* er den klassebaserede sprogvurdering og de pædagogiske vejledningsmaterialer afprøvet i tre runder, hvor i alt 261 skoler og 12.509 børnehaveklasseelever har deltaget.

Derudover er der givet god sparring af en kommunal sparringsgruppe med børnehaveklasseledere, pædagogiske ledere/læsevejledere og kommunale konsulenter med forvaltningsansvar for sprogvurdering i børnehaveklassen fra syv kommuner. Disse er: Aarhus, Esbjerg, Gladsaxe, Horsens, København, Odense og Viborg. Samt af en ministerielt nedsat referencegruppe med deltagere fra både forskning og praksis.

## Om Rundt om sprogindsatsen i børnehaveklassen

*Rundt om sprogindsatsen i børnehaveklassen* giver inspiration til arbejdet med sprogindsatsen i børnehaveklasse og er særligt målrettet børnehaveklasseledere, men kan også anvendes af øvrige ressourcepersoner, som understøtter arbejdet med sprog i børnehaveklasse/indskoling. Materialet er udarbejdet som et opslagsværk, der beskriver, hvordan sprogindsatsen i børnehaveklassen kan tilrettelægges og gennemføres med afsæt i sprogvurderingsresultaterne og forskningsbaseret viden om elevers sprogtilegnelse. *Rundt om sprogindsatsen i børnehaveklassen* indeholder følgende dele:

**Kapitel 1** giver en introduktion til *Rundt om sprogindsatsen i børnehaveklassen*.

**Kapitel 2** introducerer til sprogudvikling i børnehaveklassen med primært fokus på de sproglige områder, som dækkes af *Sprogvurdering i børnehaveklassen*.

**Kapitel 3** beskriver, hvordan *Sprogvurdering i børnehaveklassen* bedst kan anvendes som grundlag for sprogindsatsen.

**Kapitel 4** beskriver effektive metoder og aktiviteter til sprogindsatsen i børnehaveklassen.

### Hvad mener vi med sprogindsats?

I dette materiale bruges ordet "indsats" i betydningen "systematisk tilrettelagte aktiviteter med et særligt indholdsmæssigt fokus og inddragelse af understøttende sprogstrategier i den daglige undervisning".

*Rundt om sprogindsatsen i børnehaveklassen* er struktureret, så den kan fungere som et opslagsværk.

Som børnehaveklasseleder giver *Rundt om sprogindsatsen i børnehaveklassen* dig den faglige baggrund til at anvende resultaterne fra sprogvurderingen til at skabe en styrket generel og målrettet sprogindsats i børnehaveklassen, der er baseret på forskningsbaseret viden om, hvordan elever bedst lærer sprog.

I *Sprogindsats i praksis* finder du desuden en mere praksisnær trin-for-trin-guide til inspiration til tilrettelæggelsen af en sprogindsats, der bygger på de forskningsbaserede metoder og tilgange, som du læser om her. Trin-for-trin-guiden giver dig inspiration til, hvordan du kan tilrettelægge sprogindsatsen på baggrund af de centrale principper fra en legebaseret systematisk eksplicit tilgang. Desuden indeholder *Sprogindsats i praksis* et aktivitetskatalog med konkrete aktiviteter til at understøtte de sproglige delområder, der indgår i den klassebaserede sprogvurdering.

Som ressourceperson giver *Rundt om sprogindsatsen i børnehaveklassen* dig viden om og inspiration til det faglige grundlag, metoder og redskaber til den generelle og målrettede sprogindsats, der skal igangsættes efter sprogvurderingen i børnehaveklassen, og som kan

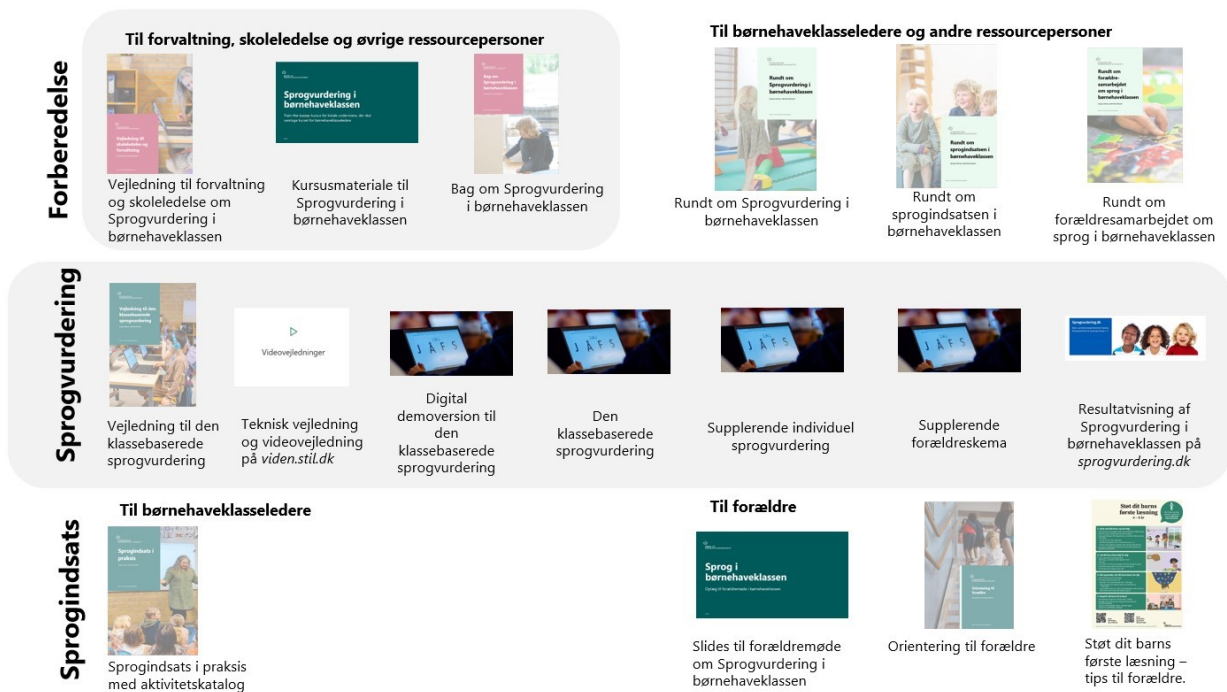
bidrage til planlægning af din vejledning og understøttelse af børnehaveklasseledernes arbejde.

Vær i den forbindelse også opmærksom på, at der er udarbejdet kursusmateriale til *Sprogvurdering i børnehaveklassen*, som du kan anvende som en del af kompetenceudviklingen af børnehaveklasseledere i forhold til deres arbejde med at gennemføre sprogvurderingen og den opfølgende sprogindsats (findes på emu.dk).

## Overblik over andre materialer, vejledninger og målgrupper

Det samlede materiale til *Sprogvurdering i børnehaveklassen* består af sprogvurderingsmateriale samt en række vejledninger og understøttende inspirationsmaterialer. Figuren nedenfor illustrerer, hvilke materialer, der findes, hvem de henvender sig til, og hvornår de er relevante at orientere sig i.

Materialerne findes på emu.dk og sprogvurdering.dk



Billedet viser et overblik over alle vejledninger og inspirationsmaterialer til Sprogvurdering i børnehaveklassen.

# 1. Indledning

*Sprog* spiller en særlig rolle for tilegnelsen af andre kompetencer og for generel læring i skolen. Det betyder, at der skal være en særlig opmærksomhed på sprog i arbejdet med alle kompetencer og i tilrettelæggelsen af et rigt og varieret læringsmiljø.

Der er især behov for et stort fokus på ordforråd inden for alle faglige områder. Det er fx vigtigt i forhold til matematik at tilegne sig ord for eksempelvis størrelser og former, fordi sådanne ord er nødvendige for at lære matematik.

## Sprog spiller en afgørende rolle for elevernes generelle udvikling og læring

Elevernes tid i børnehaveklassen er med til at lægge fundamentet for deres nysgerrighed, videbegær og lyst til at lære, som skal drive den læring og alsidige udvikling, der finder sted gennem resten af skoletiden.

Et vigtigt mål for børnehaveklassen er derfor at stimulere den enkelte elevs motivation til at lære og skabe et fundament for senere læring inden for en række fagområder som fx sprog, matematik, og naturvidenskab.

Sprog spiller en helt særlig rolle for udviklingen af andre kompetencer. Eksempelvis viser forskning, at generelt ordforråd, matematikordforråd og lydlig opmærksomhed allerede i dagtilbudsalderen hænger sammen med tilegnelsen af talforståelse (Bleses et al., 2023).

## Du kan styrke elevernes sprogudvikling

Et afgørende spørgsmål er, hvordan du som børnehaveklasseleder kan tilrettelægge undervisningen, så den bedst muligt understøtter sprogudviklingen hos alle elever. En omfattende empirisk forskning har undersøgt, hvordan undervisningsmiljøet bedst understøtter elevers læring og udvikling (se fx Burchinal & Farran, 2020).

Den peger på, at elever i børnehaveklassealderen lærer og trives bedst, når du:

- styrker elevernes konkrete erfaringsmuligheder med sprog ved selv at bruge et nuanceret sprog i vedvarende og understøttende interaktioner med eleverne.
- tilrettelægger interessante legende aktiviteter, der fanger elevernes opmærksomhed og engagement, og som hjælper med at udvikle vigtige sproglige, matematiske, sociale og selvregulerende kompetencer.
- skaber et positivt og følelsesmæssigt understøttende miljø med vægt på bekræftelse og omsorg.

## 2. Sprogudvikling i børnehaveklassen

Dette kapitel introducerer til sprogudvikling i børnehaveklassen.

- Kapitel 2.1. introducerer udvalgte teorier om børns udvikling og trækker de vigtigste pædagogiske pointer frem for hver af dem.
- Kapitel 2.2 beskriver, hvorfor sprogudvikling er så vigtig, herunder de vigtigste milepæle i sprogudviklingen i børnehaveklassen med fokus på udviklingen inden for de sproglige områder, som afdækkes i *Sprogvurdering i børnehaveklassen*.
- Kapitel 2.3 beskriver individuelle forskelle mellem elever med hensyn til sprogudviklingen
- Kapitel 2.4 beskriver den dansksproglige udvikling hos tosprogede elever.
- Kapitel 2.5 beskriver elever med behov for en målrettet sprogindsats.

### 2.1. Udvalgte teorier om børns udvikling

Der er en række teorier inden for forskellige forskningsområder, som tilsammen giver et billede af, hvordan børn udvikler sig, lærer og trives.

Teorierne er vigtige, fordi de giver os et indblik i den kognitive, læringsmæssige, følelsesmæssige, og sociale udvikling, børn gennemgår i barndommen og i skoleårene.

De skaber en ramme, inden for hvilken vi kan forstå, hvordan og hvorfor børn udvikler sig og lærer. Teorierne udgør derfor i forskellig grad et fundament for udviklingen af pædagogisk-didaktiske metoder.

Teorierne er udvalgt, fordi de danner grundlag for sprogudvikling i børnehaveklassen og er med til at identificere vigtige elementer i sprogindsatsen og undervisningen mere generelt. Tabel 1 opidser teoriernes mest centrale træk og vigtigste pædagogiske pointer. De effektive metoder og aktiviteter, der introduceres i kapitel 4, trækker alle på disse teorier.



**Tabel 1. Udvalgte teorier om børns udvikling og vigtige pædagogiske pointer**

Udvalgte teorier om børns udvikling	Vigtige pædagogiske pointer
<p>Fra <b>bioudviklingsteorier</b> (se fx Center of the Developing Child, 2016) ved vi, at hjernens grundlæggende arkitektur skabes i en proces, der begynder tidligt i livet og fortsætter ind i voksenalderen. Gener udgør "den grundlæggende plan", men børns erfaringer har indflydelse på, hvordan eller om gener kommer til udtryk. Kvaliteten af hjernearkitekturen er grundlag for læring, adfærd og sundhed. Udviklende hjerner tilpasser sig det, de oplever i deres omgivelser, men evnen til tilpasning er størst i barndommen og aftager med alderen. Interaktioner er vigtigst i forhold til at understøtte en sund udvikling hos børn.</p>	<p>Hjernens måde at fungere på betyder, at læring bygges op fra bunden. Det vil sige, at det er svært for elever at lære nyt, hvis fundamentet mangler. Tidlige kompetencer hænger således sammen med senere kompetencer, også på tværs af kompetenceområder.</p> <p>En anden afgørende pointe er, at erfaringer former hjernens evne til at lære. Jo flere erfaringer, jo bedre bliver hjernen til at lære, og interaktioner er særligt understøttende for hjernens udvikling.</p>
<p><b>Tilknytningsteorier</b>, oprindeligt introduceret af Bowlby (1969), bliver kaldt for "teorier om prosocial adfærd", eftersom det første følelsesmæssige bånd, der dannes mellem barn og dets omsorgsgiver, danner fundamentet for alle barnets fremtidige sociale relationer. Hvis barnets fysiske og følelsesmæssige behov er blevet mødt rettidigt og alderssvarende i sensitive interaktioner i barnets første par år, har barnet dannet en indre mental repræsentation af andre mennesker som nogle, barnet kan stole på. Barnet får det dermed nemmere ved at etablere sunde relationer til andre senere i livet og ved at få et sundt selvværd.</p>	<p>Et barn med en tryk tilknytning til sin omsorgsgiver har nemmere ved at etablere trygge relationer til de andre voksne i skolen og til sine klassekammerater.</p> <p>Et barn med tryk tilknytning har fået sit følelsesmæssige behov opfyldt i de nære relationer. Det giver barnet større overskud til at tilegne sig viden og lære nyt i skolen.</p> <p>Trygge børn er ligeledes bedre til at regulere deres følelser, udvise empati over for andre, og tage en andens perspektiv. Det er vigtige egenskaber for al læring og trivsel i skolen.</p> <p>Børn med en utryk tilknytning kan derfor have behov for ekstra støtte i forhold til læring og relationer til klassekammerater.</p>
<p>Teorier om <b>social læring</b>, oprindeligt introduceret af Bandura (1969), har blandt andet fokus på, hvilke kognitive kompetencer mennesker bruger for at lære fra det omgivende miljø. Mennesker lærer blandt andet ved at observere andres adfærd enten direkte gennem sociale interaktioner eller indirekte ved at observere omverdenen. Samtidig er læring påvirket af vores mentale tilstand, det vil sige vores tanker og motivation. De vigtigste forudsætninger for at observere og lære af sociale interaktioner og omverdenen mere generelt er evnen til at have en vedvarende opmærksomhed, at kunne lagre og genfinde information i hjernen, at øve det, der skal læres og sidst, men ikke mindst, at være motiveret til at lære.</p>	<p>Elever lærer meget ved at observere, og du er en vigtig rollemodel for den læring, eleverne får fra undervisningen og de (lærings)samtaler, I har gennem skoledagen.</p> <p>Ved at organisere undervisningen på en måde, der understøtter elevernes opmærksomhed og motivation, og ved at præsentere nyt stof ved hjælp af strategier, der understøtter hjernes måde at lære og lagre på, kan du understøtte elevernes læring og trivsel.</p>
<p><b>Sprogudviklingsteorier</b> (se fx Guo et al., 2023; Hoff, 2013; Zauche et al., 2016) trækker i større eller mindre omfang på de mere generelle teorier beskrevet ovenfor, men har særligt fokus på sprog. De "brugorienterede" teorier understreger betydningen af de sproglige erfaringer, børn har mulighed for at gøre sig i de sociale kontekster, de indgår i. Baseret på generelle kognitive kompetencer som opmærksomhed, hukommelse og evnen til at generalisere mønstre, udnytter børn de mønstre, der er i sproget og i den sociale kontekst, som sprog bruges i (fx samtaler) til at lære sprog. Alt andet lige: jo rigere sprogligt input i understøttende interaktioner, jo nemmere og hurtigere lærer børn</p>	<p>Elever lærer sprog ved, at du som underviser er en god sprogmodel. Det er du, hvis du anvender et varieret ordforråd med fokus på relevante fagord inden for alle kompetenceområder og anvender forskellige typer af sætninger.</p> <p>Hvis du samtidig anvender strategier til at involvere eleverne aktivt i undervisningen, giver du eleverne de bedste forudsætninger for at udvikle deres sproglige kompetencer.</p> <p>Du involverer eleverne aktivt og understøttende ved blandt andet at anvende åbne spørgsmål, ved at udvide elevernes bidrag, ved at forklare nye ords betydning og ved at</p>

<p>sprog. Tilegnelsen af forskellige sproglige milepæle forgår samtidigt. Milepælene bygger oven på hinanden og hænger sammen i et komplekst system, der understøtter en kontinuerlig kaskade af udvikling. Den sproglige læring fra interaktioner understøttes af en rig sprogmodel i udfoldede samtaler med aktiv involvering af børnene.</p>	<p>inddrage elevens perspektiv.</p>
<p><b>Miljøteorier</b>, oprindeligt introduceret af Bronfenbrenner (1994), ser børns udvikling som et resultat af et komplekst samspil af relationer, der påvirkes af flere niveauer i det omgivende miljø, fra børnenes egen familie til skolen og det bredere samfund. Hjemmet – og senere skolen – er de vigtigste miljøer for børns udvikling. Gode relationer og interaktioner i de nære omgivelser er fundamentale for børns udvikling. Relationerne går begge veje. Det vil sige, at børn bliver påvirket af andre mennesker i det nære miljø, men børn påvirker omvendt også andre menneskers opfattelser og handlinger.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gode relationer mellem eleverne og dig understøtter elevernes læring og trivsel. Elever er forskellige, og det har også indflydelse på jeres relation.</li> <li>• Elever, der selv søger sproglige interaktioner, indgår også i flere. Derfor er det en vigtig del af sprogindsatsen at øge elevens motivation, mod og glæde ved at søge og indgå i sproglige interaktioner.</li> </ul>

## 2.2. Hvorfor sprogudvikling i børnehaveklassen er vigtig

Omfattende forskning peger på, at sproglige kompetencer er vigtige for senere læring i skolen. Det gælder ikke alene for læsning men for en bred vifte af fag.

Derfor er det vigtigt at have fokus på at understøtte sprogkompetencer i børnehaveklassen.

Når du styrker elevernes sproglige kompetencer, styrker du også elevernes udvikling inden for andre områder på grund af sammenhængen mellem sprog og andre kompetencer.

*Et godt sprog tidligere i livet hænger sammen med et godt sprog senere i livet*

Der er ingen tvivl om, at bedre sprogkompetencer tidligt i livet hænger sammen med bedre sprogkompetencer senere i livet (Pace et al., 2017). Det hænger sammen med, at sproglig udvikling, som alle andre kompetencer, bygges op fra bunden.

Et godt sprog tidligere i livet styrker tilegnelsen af læsning og generel læring i skolen. Der er således god evidens for, at børns tidlige sprogkompetencer i såvel dagtilbuds- som skolealderen er relateret til senere læsekompetencer og læring generelt (Bleses et al., 2016b; Dale et al., 2023; Elbro et al., 2011; Logan et al., 2023). Fx viser et langtidsstudie af knap 3.000 danske børn, at de fleste børn med et stort ordforråd mellem halvandet og tre år ikke alene scorer højt på læsetest i 6. klasse (Bleses et al., 2016b). Børnene har også større sandsynlighed for at få højere karakterer i dansk, engelsk, matematik og naturvidenskab ved 9. klasses afgangsprøve (Dale et al., 2023).

Forskning har påvist en særlig tæt sammenhæng mellem talesproglige kompetencer som fx ordforråd og sproglig kompleksitet og senere læseforståelse, og en særlig tæt sammenhæng

mellem før-skriftlige kompetencer som fx bogstavkendskab og lydlig opmærksomhed og senere afkodningsfærdigheder (se fx Hjetland et al., 2020).

*Sprog er den kompetence, der styrker andre kompetencer bedst*

Selvom forskning peger på, at kompetencer inden for det samme område (fx matematik) er bedst til at forudsige samme kompetence senere i dagtilbuddet eller skolen, viser forskning, at sprog er det område, der bedst hænger sammen med udvikling inden for de øvrige udviklingsområder (Pace et al., 2019).

*Ordforrådet er en motor i den sproglige udvikling og i udvikling generelt*

Ordforrådet er en afgørende motor i den tidlige sprogudvikling. Forskning baseret på danske børn viser fx, at:

- et stort ordforråd tidligt i vuggestuen hænger sammen med et større ordforråd senere i vuggestuen (Bleses et al., 2016a; Slot et al., 2020).
- ordforrådet er motoren i opbygning af et komplekst sprog (Bleses & Vach, 2014).
- ordforråd, matematikordforråd og sociale kompetencer hænger sammen (Slot et al., 2020).
- ordforråd, rim, opmærksomhed på skrift og talforståelse og geometri hænger sammen (Bleses et al., 2016a), og
- at både det generelle ordforråd og matematikordforråd understøtter tilegnelsen af talforståelse i børnehvealderen (Bleses et al., 2023).

De følgende afsnit beskriver udviklingen af talesproglige og før-skriftlige kompetencer i børnehaveklassen med fokus på de sproglige delområder, som afdækkes i *Sprogvurdering i børnehaveklassen*. Hvert afsnit afrundes med en oversigt over nyttige faglige begreber knyttet til det pågældende sproglige delområde.



### 2.2.1. Ordforråd

Opbygningen af et stort ordforråd er afgørende for læsning og for læring i alle fag, især læseforståelse (Foorman et al., 2016).

Et stort ordforråd hjælper ikke bare elever til bedre at kunne forstå ordene i en tekst, men det er også en god indikator på, hvad eleven ved om både den fysiske og sociale verden. Det hjælper eleverne til at forstå undervisningen i alle fag. Derfor skaber et stort ordforråd en generel læringsmæssig fordel (Zucker et al., 2021).

Et stort ordforråd er ikke alene kilde til styrket faglighed, men også til sociale relationer mellem elever og det sociale miljø i klassen (Eisenberg & Sulik, 2012).

*Ordforrådet vokser gennem hele livet og er mest afhængigt af et stærkt læringsmiljø*

Ordforråd handler om ordkendskab. Det første ord er en af de milepæle, som får meget opmærksomhed fra forældre. Samtidig er ordforrådet det eneste sproglige område, som for alvor udvikler sig hele livet, og det sproglige område, som er mest påvirket af læringsmiljøet.

Eleverne kan godt forstå nogle ord (receptivt ordforråd) uden selv aktivt at bruge ordene (produktivt ordforråd). Det receptive ordforråd er derfor større end det produktive ordforråd (Bleses et al., 2008).

*Man skelner mellem bredden og dybden af ordforrådet*

Selvom det er svært at udregne præcist, har elever gennemsnitligt mere end 3000 ord i deres ordforråd, når de møder første dag i børnehaveklassen (Biemiller & Slonim, 2001). Der er dog markante forskelle alt efter kvaliteten af det sproglige læringsmiljø i hjemmet og dagtilbuddet.

Man skelner mellem bredden og dybden af et ordforråd, og begge aspekter hænger sammen med læsetilegnelsen og læring generelt (se oversigt over Nyttige faglige begreber)

*Et godt hverdagsdansk er ikke nok til at lære effektivt i skolen*

Langt de fleste elever i børnehaveklassen har et solidt hverdagsordforråd. Men mange elever kan stadig have udfordringer med flere typer af mere abstrakte ord, som eksempelvis ord for tid (fx *senere*, *bagefter*), ord for følelser (fx *lettet*, *skuffet*) og ord for tankeprocesser (fx *tænke*, *forklare*). Det kan være nødvendigt at lave særligt målrettede indsatser for at understøtte de elever, som har udfordringer med bestemte typer af abstrakte ord (se kapitel 4.2.1).

*Et stort ordforråd gør det nemmere at tilegne sig et fagligt ordforråd*

Selvom nogle elever har mange faglige ord med sig, fordi de har hørt dem derhjemme eller i dagtilbuddet, er det faglige ordforråd noget, som de fleste elever alt andet lige tilegner sig i skolen. Det er imidlertid lettere at lære faglige ord som *mikroskop*, hvis man allerede kender ord som *forstørre*, *lys* og *glasplade*. Dermed er det lettere at opnå et stort fagligt ordforråd for elever, der har et generelt stort ordforråd. Derfor er det vigtigt at styrke elevernes generelle ordforråd og have særligt fokus på elever med et lille ordforråd (se kapitel 4.2.1).

Ordforråd og evnen til at samtale og fortælle historier hænger også sammen (Murphy et al., 2022). Jo flere ord eleven forstår og bruger, desto mere sammenhængende og komplekse samtaler og historier kan eleven forstå og producere.

**Tabel 2. Nyttige faglige begreber**

<b>Bredden af ordforrådet</b>	Handler om, hvor mange ord eleverne har en forståelse af. Et bredt (eller stort) ordforråd understøtter især tilegnelsen af nye ord, forståelsen af samtaler, undervisning og senere læseforståelse.
<b>Dybden af ordforrådet</b>	Handler om, hvor godt eleverne kender ordene, både i sig selv og i relation til andre ord. At kende et ord er nemlig ikke et enten/eller, men et gradsspørgsmål. Hvis eleven har et godt dybdekendskab til ord, vil der være flere betydningsnuancer tilknyttet og flere relationer til andre ord (f.eks. til synonyme, antonymer eller ord, der forekommer i lignende sammenhænge).
<b>Hverdagsordforråd</b>	Handler om det ordforråd, som anvendes i dagligdagssamtaler.
<b>Fagligt ordforråd</b>	Handler om det ordforråd, der knytter sig til undervisningens indhold i alle fag og kan være nyt for mange elever. Et fagligt ordforråd omfatter ord, der er abstrakte og har en høj kompleksitet (fx <i>sammenligne</i> , <i>undersøge</i> eller <i>materiale</i> ) eller er fagspecifikke (fx <i>lineal</i> , <i>overflade</i> ) og er afgørende for den faglige læring i alle fag.
<b>Matematikordforråd</b>	Handler om ord (fx ord for størrelser, former, mængder, sortering og sandsynlighed), der spiller en særlig rolle for matematikundervisningen.



### 2.2.2. Sætningsforståelse

Sætningsforståelse trækker på en række forskellige kompetencer og indgår i sprogforståelse. Basal sætningsforståelse kræver:

- **Ordforråd:** Kendskab til (de fleste af) ordene i en sætning.
- **Morfologi:** Forståelse af betydningen af morfemer (fx bøjningsendelser), der marker flertal (fx *træ-er*), datid (fx *snakke-de*), modbetydning (fx *u-behagelig*) mv.
- **Syntaks:** Forståelse af betydningen af sammensætningen og rækkefølgen af leddene i en sætning, fx *Drengen kiggede på hvalpen*. Hvem var det, der foretog aktiviteten "at kigge"?

Sætningsforståelse forudsiger blandt andet senere læseforståelse (fx Verhoeven, & van Leeuwe, 2008).

#### *Sætningsforståelse trækker på en række andre sproglige kompetencer*

Sætningsforståelse kræver kompetencer inden for ordforråd, morfologi og syntaks, da det er forudsætninger for, at man kan forstå og anvende mere komplekse sætninger, såsom flerleddede sætninger, negationer, årsagssætninger og passive sætninger. Herudover skal eleverne have arbejdshukommelse til at behandle sætningen og afprøve mulige fortolkninger, indtil den basale forståelse er nået (Cain, 2007; Nielsen et al., 2022).

#### *Sætningsforståelse handler om at udlede betydning*

En mere kompleks grad, eller et højere niveau, af sætningsforståelse handler om at udlede betydning (inference). I sætningen *Ejner kom hjem og satte cyklen i kælderen*, kan man med sikkerhed udlede, at Ejner lige har været væk hjemmefra, og at han sandsynligvis kom hjem på cykel. Hvis man tidligere har fået information om problemer med cykeltyverier, hvor Ejner bor, og integrerer denne information i sætningen, kan man også antage, at Ejner satte cyklen i kælderen for at undgå tyveri.

#### *Sætningsforståelse er ikke et enten/eller*

Man kan forstå hele eller dele af sætningen, og man kan forstå betydningen mere eller mindre hurtigt. Både grad af forståelse, og hvor hurtigt man forstår sætningen, er relateret til overordnet sætningsforståelse og til overordnet sprogforståelse. Sætningsforståelse er forskellig fra syntaktisk/grammatisk opmærksomhed; sætningsforståelse handler om at forstå *betydning*, hvor syntaktisk/grammatisk opmærksomhed er en metasproglig evne til at forstå en sætnings *struktur* eller opbygning (Cain, 2007).

**Tabel 3. Nyttige faglige begreber**

<b>Morfologi</b>	Handler om ords struktur, herunder hvordan forskellige ordklasser bøjes.
<b>Syntaks</b>	Handler om hvordan ord kombineres, så sætninger dannes.
<b>Inferens</b>	Handler om evnen til at udlede betydning, som ikke fremgår eksplicit af sætningen, og evne til at sætte sætningen i kontekst, fx generel viden om verden eller tidligere information.



### 2.2.3. Bogstavkendskab

Bogstavkendskab handler om elevernes kendskab til bogstavers navn, lyd og form, som er nødvendig for, at man kan lære at læse.

Der er især en stærk sammenhæng mellem bogstavkendskab og senere afkodningsfærdigheder hos elever (National Early Literacy, 2008; Juul, 2008).

#### *Bogstavnavne tilegnes først*

Mange elever kan allerede flere bogstavnavne fra alfabetsange og lignende, når de starter i børnehaveklassen, og de møder også bogstavernes form gennem fælles læsning og andre daglige aktiviteter. De bogstaver, de fleste lærer først, er bogstaverne i deres eget navn.

Forskning peger på, at elever lærer bogstavnavne (og form) for store bogstaver lidt før små bogstaver, men der er en meget stærk sammenhæng mellem dem. Det vil sige, at de elever, der kan flest store bogstaver, også er dem, der kan flest små bogstaver (Anthony et al., 2021). At kende bogstavnavne er ét vigtigt skridt i tilegnelsen af bogstavkendskab.

#### *Tilegnelse af bogstavnavne og -lyde hænger sammen*

Bogstavkendskab forudsætter både kendskab til bogstavets navn og form samt kobling til bogstavets lyd (Anthony et al., 2021). For at lære at læse skal hvert bogstavnavn altså forbindes med en eller flere lyde. Dette kaldes også for det alfabetiske princip.

Der er en tæt sammenhæng mellem tilegnelsen af bogstavnavne og -lyde (Anthony et al., 2021). Børn lærer bogstavnavne før bogstavlyde, men sammenhængen imellem dem er så stor, at det kan betragtes som den samme underliggende sproglige kompetence.

**Tabel 4. Nyttige faglige begreber**

<b>Bogstavnavne</b>	Handler om navnet på det pågældende bogstav, fx <i>t</i> udtales som bogstavnavnet <i>[te]</i> .
<b>Bogstavlyde</b>	Handler om, hvordan et bogstav lyder. For vokalbogstaver er standardudtalen lig med bogstavets navn. Vokallyde kan være lange (fx <i>rimer</i> ), korte (fx <i>hit</i> ) eller med stød (fx <i>bi</i> ). Konsonantnavne består af deres bogstavlyd samt en støttevokal fx <i>t = [te]</i> . Man fjerner vokallyden fra konsonantnavnet for at udlede konsonantlyden.
<b>Alfabetiske princip</b>	Handler om, at hver sproglyd repræsenteres af et bogstav.



#### 2.2.4. Forlyd (lydlig opmærksomhed)

Sproglig opmærksomhed er en fælles betegnelse for forskellige grader af bevidsthed om sprogets forside. Det oplever man, når elever fx er nysgerrige over for ords udtale eller betydning.

Lydlig opmærksomhed er den del af den sproglige opmærksomhed, som omhandler sproglyde og evnen til at skifte fokus fra ordets betydning til ordets lydige opbygning, eller mere præcist evnen til at reflektere over og bearbejde talte ords lydstruktur.

Lydlig opmærksom hænger særligt tæt sammen med afkodningsfærdigheder og tilegnelsen af det alfabetiske princip. Elever med en god lydlig opmærksomhed har lettere ved den første læseindlæring (Hjetland et al., 2020). Det hjælper også elever, som er i risiko for senere læsevanskeligheder (Kjeldsen et al., 2019). Undersøgelser viser tilsvarende, at det understøtter tosprogede elevers lydige opmærksomhed på andetsproget, hvis der arbejdes systematisk med kompetencen (Bdeir et al., 2022).

##### *Tilegnelsen af lydlig opmærksomhed går fra store til små lydenheder*

Typisk starter børn med at kunne isolere store lydenheder (ord, fx *spise-bord*, eller stavelser, fx *gi-raf*) før de mindste enheder (lyde, fx *k-at*). Derudover udvikler lydlig opmærksomhed sig fra, at børn kan genkende lydige enheder, til at de selv aktivt kan bearbejde dem (Melby-Lervåg et al., 2012).

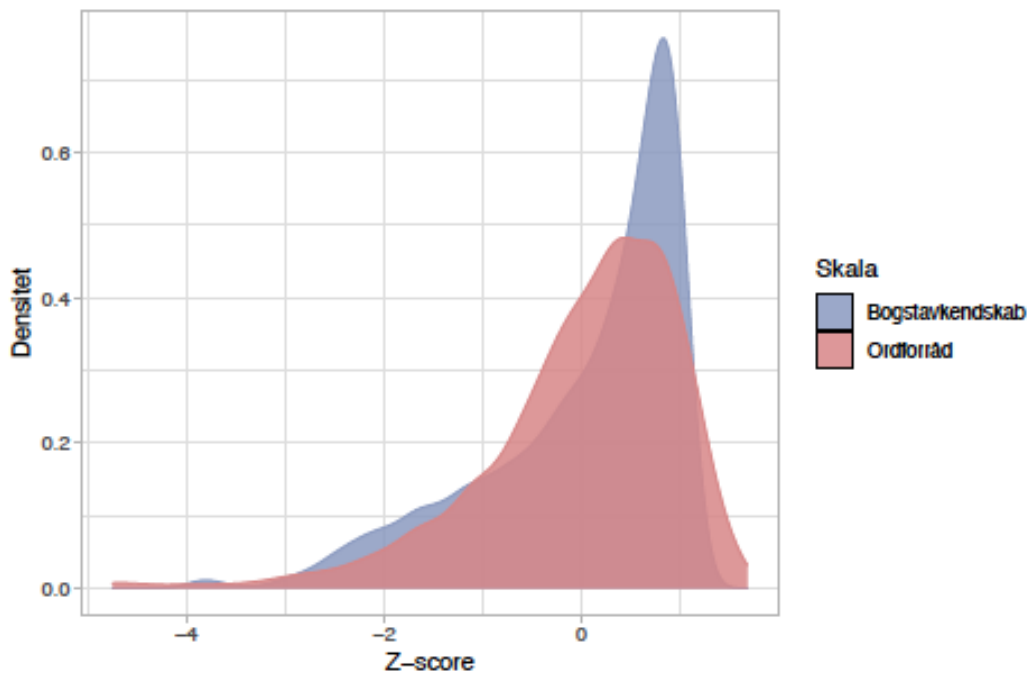
Allerede ved tresårsalderen begynder børn at rime, og ved skolestart kan næsten alle elever rime. Vurdering af rimefærdigheder giver derfor ikke vigtig viden om børnehaveselevers generelle før-skriftlige kompetencer, selvom der stadig kan være elever, der ikke kan rime.

**Tabel 5. Nyttige faglige begreber**

<b>Rim</b>	Handler om at kunne høre, at dele af ord er ens (fx <i>hus-mus</i> ). At kunne rime er det første tegn på en begyndende lydlig opmærksomhed (Chaney, 1992).
<b>Opdeling af ord</b>	Handler om at kunne opdele ord og sammensætte ord af mindre dele, fx dele sammensatte ord som <i>spisebord</i> op i <i>spise</i> og <i>bord</i> .
<b>Opdeling af enkeltlyde</b>	Handler om at kunne identificere enkeltlyde. Dette er det sidste, eleverne kan mestre. Eleverne starter med at kunne identificere enkeltlyde i starten af ordet.

## 2.3. Store individuelle forskelle mellem elever

Der er en stor spredning mellem elever i børnehaveklassen med hensyn til deres færdigheder inden for ordforråd, sætningsforståelse, lydlig opmærksomhed og bogstavkendskab. Dette kan illustreres gennem elevernes score på de tilsvarende delområder i *Sprogvurdering i børnehaveklassen* i normeringsstudiet (læs mere om normeringsstudiet i *Bag om Sprogvurdering i børnehaveklassen (2025)*). De individuelle forskelle mellem elever er eksemplificeret med delområderne Ordforråd og Bogstavkendskab, men samme overordnede mønster ses med hensyn til Sætningsforståelse og Forlyd.



Figur 1. Fordeling af børns scorer på henholdsvis Ordforråd og Bogstavkendskab.

Som det fremgår af Figur 1, er fordelingen af elevernes scorer på både Ordforråd og Bogstavkendskab "klokkeformet". Det betyder, at de fleste elever ligger omkring midten, men også at der er variation mellem eleverne, idet kurverne fordeler sig ud til begge sider.

For både Ordforråd og Bogstavkendskab fordeler kurven sig længere ud mod venstre end højre. Det viser, at der er flere elever, der scorer meget lavt på de to delområder, end der er elever, der scorer meget højt. Det viser også, at sprogvurderingen er mest følsom i den lave ende og dermed mere præcist indfanger elever med meget svage kompetencer på de to delområder, end elever med meget stærke kompetencer.

Hvis man sammenligner de to kurver, ser man, at der er større variation i, hvordan eleverne scorer på Ordforråd end på Bogstavkendskab, og at eleverne samlet set scorer højere på Bogstavkendskab end på Ordforråd. Det peger på, at de fleste elever allerede ved starten af børnehaveklassen har et godt kendskab til bogstaver, mens der er meget større forskel på deres ordforråd. Det kan skyldes den store rolle, som læringsmiljøet i hjem og dagtilbud spiller for tilegnelse af ord.

Samlet set illustrerer Figur 1, at eleverne i børnehaveklassen har meget forskellige sproglige forudsætninger og behov for sproglig understøttelse. Dette er vigtigt at tage højde for i planlægningen og gennemførelsen af sprogindsatsen i børnehaveklassen og i undervisningen generelt (læs mere i kapitlerne 4 og 5).



## 2.4. Den dansksproglige udvikling hos tosprogede elever

Tosprogede elevers sproglige kompetencer er fordelt på to sprog. Det medfører oftest, at hvert sprog udvikles langsommere end sproget hos elever, som kun tilegner sig ét sprog.

Tosprogede elever vil ofte ikke være forsinkede i tilegnelsen af deres samlede sproglige kompetencer. Vi ser fx typisk, at tosprogede elever har lavere ordforråd på dansk end etsprogede elever, og en del af forklaringen er, at tosprogede elevers ordforråd er fordelt på både dansk og deres modersmål, så deres samlede ordforråd er lige så stort som etsprogede elevers.

### *Dansksproglige kompetencer er vigtige for tosprogede elever*

Tosprogede elever har en større opgave foran sig end etsprogede elever, fordi de på samme tid skal lære to eller flere sprog. Selvom en tosproget elevs kompetencer er fordelt over to sprog, er det alligevel vigtigt at se på elevernes dansksproglige udvikling.

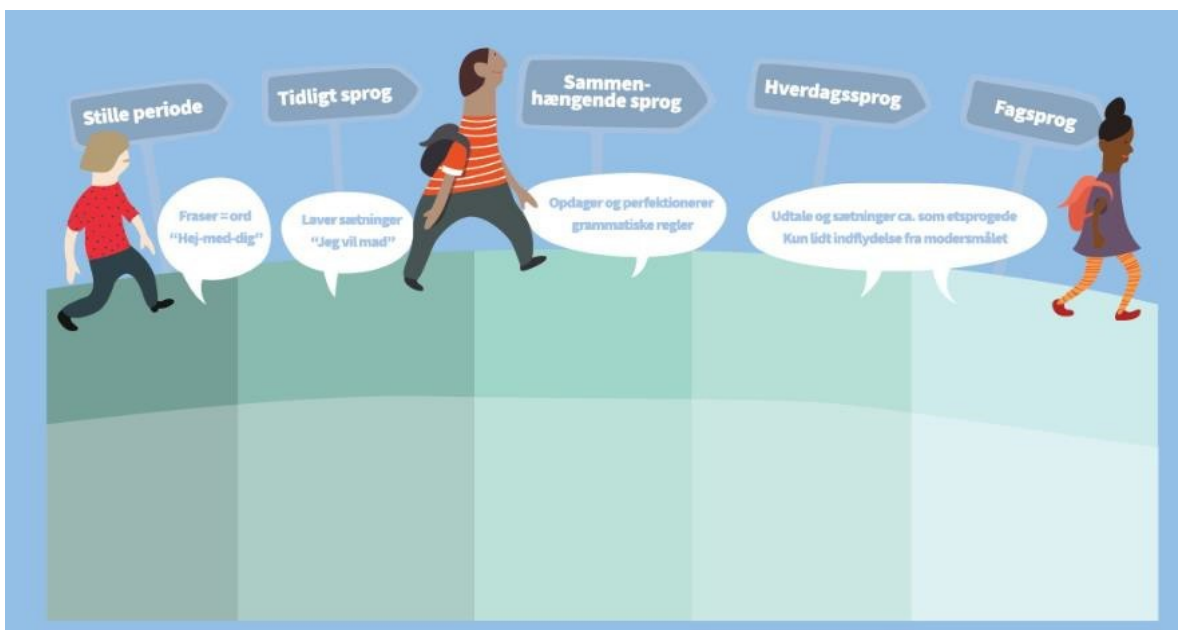
- Andetsproget (her dansk) er skolens sprog og dermed også det sprog, gennem hvilket eleverne skal tilegne sig kompetencer inden for alle fag.
- Tidlige andetsprogskompetencer (her dansksproglige kompetencer) hænger sammen med senere andetsprogskompetencer, fordi læring bygges op fra bunden (Højen & Bleses, 2023).
- Tidlige andetsprogskompetencer hænger sammen med senere læsning og skrivning (August & Shanahan, 2006; Halle et al., 2012; Kieffer, 2008), også for tosprogede elever, der har dansk som andetsprog (Højen & Bleses, 2024). Et studie viser fx, at engelsk ordforråd forudsiger engelsk læseforståelse med over dobbelt så stor styrke som spansk ordforråd hos elever med spansk som modersmål og engelsk som andetsprog (Goodrich et al., 2019).

Uanset om tosprogede elever har stærke eller begrænsede kompetencer på modersmålet, gør et godt andetsprog det lettere at lære at læse og følge med i alle skolens fag, og det har indflydelse på graden af succes med uddannelse og på arbejdsmarkedet (Demie & Strand, 2006; Winsler et al., 2023).

### *Tosprogede elevers dansksproglige udvikling er flerfaset*

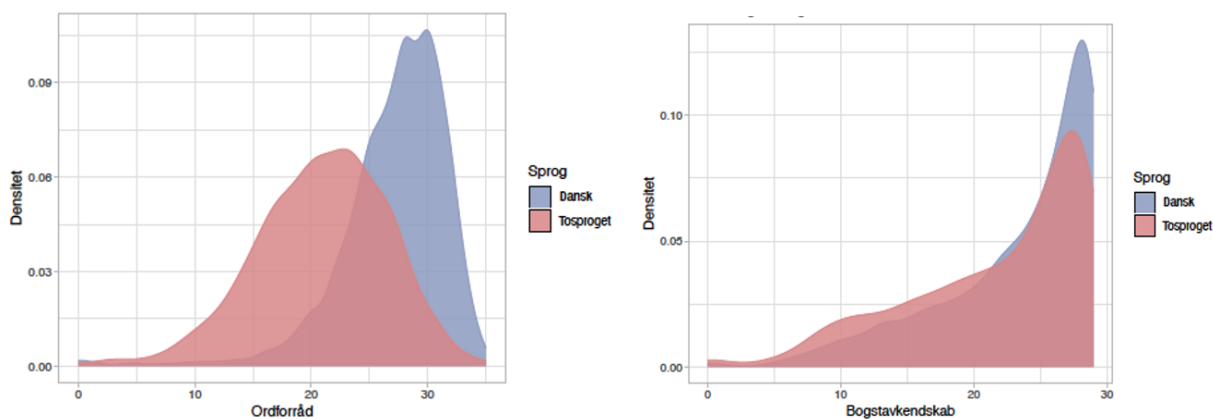
Tosprogede elevers tilegnelse af andetsproget (her dansk) kan inddeles i fem faser, når de begynder at lære andetsprog efter førstesproget: den stille fase, tidligt sprog, sammenhængende sprog, hverdagssprog og fagsprog (se Figur 2).<sup>1</sup> Det er vigtigt at kunne genkende, hvilken fase en tosproget elev er i, for at understøtte eleven bedst muligt (læs mere om målrettede sprogindsatser i kapitel 4).

<sup>1</sup> Faserne er nærmere beskrevet i vidensnotatet Sprog og læsekompetencer hos tosprogede elever – fokus på nyankomne, udgivet af TrykFondens Børneforskningscenter og Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2017.



Figur 2. Faser i tosprogede elevers tilegnelse af dansk.

I figur 3 sammenligner vi tosprogede elevers dansksproglige kompetencer på Ordforråd og Bogstavkendskab med etsprogede elevers.



Figur 3. Etsprogede og tosprogede elevers scorer på Ordforråd og Bogstavkendskab.

*Mere end hver anden tosprogede elev scorer lavt på Ordforråd*

Som man kan se i Figur 3, ligner formen på fordelingen af et- og tosprogede elever for Ordforråd hinanden meget. Der er altså stor variation mellem elevers scorer inden for gruppen af etsprogede såvel som tosprogede elever, og der er både et- og tosprogede elever, der scorer lavt, i midten og højt på delopgaven Ordforråd.

Forskellen er, at *fordelingen* af kurverne er forskudt, så flere tosprogede elever fordeler sig til venstre sammenlignet med etsprogede elever, og toppen af kurven er fladere. Det betyder, at

der er flere tosprogede elever, der scorer lavt på Ordforråd, og færre elever, der scorer højt, sammenlignet med etsprogede elever. Dette er ikke overraskende, da det tager længere tid at tilegne sig to sprog end et. Langt de fleste tosprogede elever har gået flere år i dagtilbud, men baseret på normeringsstudiet af *Sprogvurdering i børnehaveklassen* møder mere end halvdelen af disse elever altså skolen med et lille ordforråd. Mere end 58 pct. af de tosprogede elever scorer således under 15%-percentilen for Ordforråd, som er grænsen for, hvornår man i *Sprogvurdering i Børnehaveklassen* vurderes til at have behov for en målrettet sprogindsats. (Den tilsvarende andel for Sætningsforståelse er ca. 40 pct.). Det skal sammenholdes med, at normen i *Sprogvurdering i Børnehaveklassen* er baseret på etsprogede danske elever, hvorfor der pr. definition er 15 pct. etsprogede danske elever, som scorer under 15%-percentilen (se kapitel 3). Også international forskning finder store forskelle mellem ét- og tosprogede elever med hensyn til talesproglige kompetencer som Ordforråd og Sætningsforståelse (se fx Oller & Eilers, 2002).

Det mørkere røde område i Figur 3 viser overlappet i score mellem et- og tosprogede elever. Det betyder omvendt også, at mere end 40 pct. af de tosprogede elever har talesproglige kompetencer, der er på niveau med deres etsprogede klassekammerater, når de starter i børnehaveklassen. Generelt peger sådanne resultater på, at det især er vigtigt at have fokus på at understøtte tosprogede elevers talesproglige kompetencer for at styrke deres udbytte af undervisningen inden for alle faglige områder. Især er det vigtigt at understøtte ordforrådstilegnelsen, da ordforrådet er en særlig motor i udvikling af talesprog og andre kognitive kompetencer.

#### *Knap tre ud af fire tosprogede elever har alderssvarende før-skriftlige kompetencer*

For Bogstavkendskab er der næsten ikke forskel på formen af fordelingen af elever. Her klarer ét- og tosprogede elever sig altså næsten ens. Et tilsvarende resultat ses for Forlyd. At der næsten ikke er forskel mellem ét- og tosprogede elever med hensyn til Bogstavkendskab og Forlyd stemmer godt overens med international forskning (se fx Oller & Eilers, 2002).

Andelen af tosprogede, hvis score er under 15%-percentilen, er 19 pct. for Bogstavkendskab, og 24 pct. for Forlyd. Det betyder, at langt de fleste tosprogede elever har tilstrækkelige før-skriftlige kompetencer ved skolestart til at få udbytte af denne del af undervisningen i børnehaveklassen.

Mange tosprogede elever har altså relativt nemt ved før-skriftlige kompetencer og vil derfor også have relativt nemmere ved afkodning. Den senere læseforståelse kan derimod være mere udfordret, fordi den kræver dybere sproglig forståelse (avanceret ordforråd og morfologiske og syntaktiske kompetencer).

#### *Tosprogede elever mangler ofte abstrakte begreber*

Selvom mange tosprogede elever har et tilstrækkeligt hverdagsordforråd, har de stadig (jævnfør Figur 3) et betydeligt mindre ordforråd på dansk, især når det kommer til mere abstrakte ord (fx forskellige typer af forholdsord, ord for mentale processer mm.). Det vil derfor styrke tosprogede elevers generelle udbytte af undervisningen i børnehaveklassen, hvis du har særligt fokus på det abstrakte ordforråd hos tosprogede elever (se kapitel 4.2.1). Dette giver ligeledes eleverne et stærkere fundament for læseforståelsen.

Når det kommer til det faglige ordforråd, der introduceres som led i undervisningen, er et- og tosprogede elever mere lige, men det er lettere at lære nye ord, hvis man allerede har et stort ordforråd, uanset hvilket sprog det er på.

**Tabel 6. Nyttige faglige begreber**

<b>Modersmål</b>	Handler om det sprog, et barn vokser op med og lærer af forældrene og evt. andre.
<b>Andetsprog</b>	Handler om ethvert sprog, som en person lærer enten samtidig med eller efter sit modersmål.
<b>Sekventielt tosprogede</b>	Handler om tosprogede elever, der først har lært modersmål og så senere andetsproget.
<b>Simultant tosprogede</b>	Handler om tosprogede elever, der har lært modersmål og andetsprog på samme tid

### Betydningen af tosprogede børns hjemmelæringsmiljø

Et godt sprogligt hjemmelæringsmiljø har stor betydning uanset sprog i hjemmet. En undersøgelse viser, at mens graden (og kvaliteten) af dansk i hjemmet i dagtilbudsalderen betyder noget for sprogforståelse i 2. klasse, så er der ikke nogen direkte sammenhæng med afkodning og læseforståelse i 2. klasse (Højen & Bleses, 2023).

Derimod er et understøttende hjemmelæringsmiljø i dagtilbudsalderen tydeligt relateret til sprog og læsning i 2. klasse – uafhængigt af forældrebaggrund og graden af dansk i hjemmet.

Dette resultat peger på, at et godt understøttende hjemmelæringsmiljø i hjemmet på modersmålet giver de nødvendige før-skriftlige forudsætninger for at kunne lære at læse på dansk. At høre og tale dansk er derimod vigtigt for et godt dansk talesprog.

## 2.5. Elever med behov for en målrettet sprogindsats

Elever med behov for en *Særlig indsats* eller en *Fokuseret indsats* har et ikke-alderssvarende sprog. Det skyldes oftest enten, at de har utilstrækkelige erfaringer med sprog på grund af mangel på rige sproglige omgivelser (se kapitel 2.1), eller at de lærer mere end ét sprog (se kapitel 2.4). Hos en mindre del af eleverne skyldes det forskellige former for sprogvanskeligheder, og her kan det være nødvendigt med ekstra støtte fra andre faggrupper.

Forskning viser, at disse elever kan få udbytte af en målrettet sprogindsats. Det er ifølge forskningen afgørende, at alle elever mødes med høje forventninger, og at der i sprogindsatsen og undervisningen generelt er aktiviteter, der fanger alles interesse for dermed at øge motivation, engagement og elevens egen efterspørgsel efter mere.

### *Hvor mange elever har behov for målrettet sproglig indsats?*

Det er ikke muligt med udgangspunkt i forskningen *præcist* at afgøre, hvor stor en andel af eleverne i børnehaveklassen, der har et ikke-aldersvarende sprog, som kan resultere i vedvarende svage sprogkompetencer. Således viser en forskningskortlægning af studier, der har undersøgt andelen af børn med svage sprogkompetencer i alderen 1 til 16 år, at mellem 0.4 pct. og 24 pct. af børn enten har eller er i risiko for vedvarende svage sprogkompetencer afhængig af studie (Hill et al., 2023). Denne store variation hænger både sammen med forskellige måder at definere, hvad det vil sige at have svage sproglige kompetencer, og hvilke metoder man anvender til at estimere andelen. Det er tilsvarende svært præcist at afgøre, om et svagt sprog hænger sammen med genetiske faktorer eller skyldes miljømæssige faktorer eller en kombination.

Sprogvurderingen i børnehaveklassen handler om at understøtte, at alle elever får de bedste sproglige forudsætninger for at lære i skolen. *Sprogvurdering i børnehaveklassen* tager som følge deraf udgangspunkt i en bredere definition af elever med svage sprogkompetencer, som både omfatter elever med potentielle sproglige vanskeligheder og elever, der har ikke-aldersvarende sprogkompetencer, oftest på grund af et manglende erfaringsgrundlag. Dette valg bakkedes op af, at forskning peger på, at en bredere elevgruppe kan få gavn af en målrettet sprogindsats i form af stærkere sprogkompetencer, der enten fjerner eller reducerer sandsynligheden for vedvarende svage sprogkompetencer og deraf afledte udfordringer med faglig læring (se kapitel 4).

Anvendelsen af *Sprogvurdering i børnehaveklassen* resulterer i en anbefalet sprogindsats til alle elever. Langt de fleste elever vurderes til at få tilstrækkeligt udbytte af den generelle sprogindsats i klassen. Men baseret på blandt andet den forskning, der refereres til ovenfor, vurderes de 15 pct. af eleverne med de laveste scorer til at have behov for en målrettet sproglig indsats i børnehaveklassen (se kapitel 3.3).

Gruppen med behov for en målrettet indsats er yderligere inddelt i to grupper. De 5 pct. af eleverne med de laveste scorer vurderes til at have behov for en *særlig indsats* eventuelt med inddragelse af relevante fagpersoner. Det bør også sikres, at der foretages en bredere vurdering af disse elevers kommunikative og sproglige udvikling. Dette er baseret på forskning, der viser, at mellem 5 og 7 pct. elever har sprogvanskeligheder (se nedenfor).

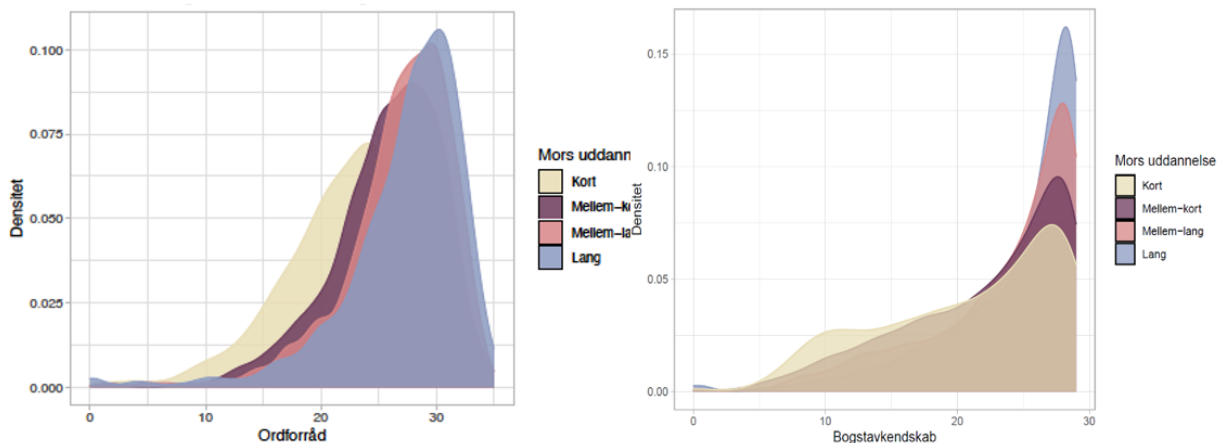
De næste 10 pct. af eleverne (dem, der scorer mellem 6%- og 15%-percentilen), vurderes til at have behov for en *Fokuseret indsats*. Disse elever vil ikke nødvendigvis have vedvarende svage sprogkompetencer. Men en *Fokuseret indsats*, der understøtter eleverne der, hvor de har behov, kan netop være det, der gør forskellen med hensyn til at styrke deres sprog.

### *En større andel af elever kan have gavn af Fokuseret indsats*

Flere elever møder skolen med sprogkompetencer, der ikke er aldersvarende. Det kan få betydning for deres muligheder for at lære i børnehaveklassen. Hvis ikke deres sprog bliver styrket, er der risiko for, at de svage sprogkompetencer bliver vedvarende med konsekvenser for elevernes generelle læring og udbytte af skolen.

Der er en tydelig social slagside med hensyn til, hvilke elever der har ikke-aldersvarende sprog, når de starter i skolen (se fx Hoff, 2013; Eadie et al., 2022; Reilly & McKean, 2023). Disse forskelle er blandt andet blevet kædet sammen med sociale forskelle i mængden og kvaliteten af de sproglige læringsmuligheder, eleven har i hjemmet. Gruppen af elever med svage

sprogkompetencer på grund af utilstrækkelige erfaringsmuligheder i omgivelserne har – jævnfør definitionen af DLD (se s. 25) – ikke sprogforstyrrelser eller sproglige vanskeligheder (Bishop et al., 2017; se også s. 25), men nogle gange anvendes begrebet DLD bredere, end det er tilsigtet (Hill et al., 2023; Kuiack & Archibald, 2023).



Figur 4. Elevers scorer på Ordforråd og Bogstavkendskab afhængig af mors uddannelse.

Figur 4 viser, at der er en systematisk sammenhæng mellem elevernes scorer på henholdsvis Ordforråd og Bogstavkendskab og mors uddannelse. Flere elever, hvis mor har grundskolen som sin højeste uddannelse, ligger i den lave ende af fordelingen af scorer, mens flere elever, hvis mor har en lang videregående uddannelse, ligger i den højere ende af fordelingen. Samme mønster ses også for fars uddannelse og for familiens samlede indkomst (ikke vist her). Sammenhængen er størst for Ordforråd.

Figur 4 viser samtidig, at der ikke er en én-til-én sammenhæng mellem forældrenes uddannelse og elevernes scorer (der er et stort overlap mellem eleverne på tværs af mors uddannelsesbaggrund). Det peger på, at det selvfølgelig ikke er uddannelsen i sig selv, der er afgørende, men det uddannelsen betyder for det sprog og de læringsmuligheder, forældrene tilbyder eleven i hjemmet.

Der er en større andel tosprogede elever end etsprogede elever, der vurderes til at have behov for en *Fokuseret indsats*. Det skyldes både, at det tager længere tid at lære to sprog, og at sprogudviklingen hos tosprogede elever er påvirket af de samme faktorer, som etsprogede elevers sprogudvikling, herunder forældres uddannelse og indkomst. Da andelen af forældre med ingen eller kort uddannelse eller lav indkomst er højere blandt forældre til tosprogede elever (Bag om Sprogvurdering i børnehaveklassen, 2025), er der også af den grund en større andel af de tosprogede elever, der vurderes til at have behov for en *Fokuseret indsats*.

Samlet set har denne gruppe af såvel et- og tosprogede elever ofte sprog nok til at klare sig i hverdagen. Men deres ordforråd og forståelse af komplekst sprog kan alligevel være så begrænset, at de får svært ved at følge med i undervisningen. Disse elever vil i sprogvurderingen blive vurderet til at have behov for en *Fokuseret indsats*. Som det fremgår af

kapitel 4, viser forskning, at denne elevgruppe har udbytte af evidensbaserede sprogindsatser. Eleverne har forudsætningerne for at lære, men har manglet tilstrækkelige relevante erfaringer for at tilegne sig et mere avanceret sprog.

---

### **Socioøkonomiske vilkår har ekstra stor betydning for tosprogede børns sprog**

Dagtilbudsforskning viser, at de socioøkonomiske vilkår i hjemmet hos tosprogede børn hænger endnu stærkere sammen med deres dansksproglige udvikling end hos etsprogede børn. Forskellen mellem et- og tosprogede børn bliver således forstærket, hvis forældrene til det tosprogede barn har en lav indkomst. Det vil sige, at en lav indkomst hos tosprogede børns forældre øger sandsynligheden for, at børnene scorer endnu lavere end etsprogede børn af forældre med en lav indkomst. Omvendt er en højere indkomst hos tosprogede børns forældre med til at lukke gabet mellem et- og tosprogede børn (Højten et al., 2019). Også anden forskning viser, at tosprogede børns danskudvikling er stærkere, hvis en af forældrene er højtuddannet og har høj indkomst, og hvis det sproglige og før-skriftlige hjemmelæringsmiljø er godt (fx hyppig og tidlig start med fælles boglæsning). Derudover klarer tosprogede elever sig bedre, hvis en af forældrene har dansk modersmål, hvis forældrene er gode til dansk, hvis forældrene har talt meget dansk i hjemmet, og hvis eleven har talt meget dansk både i hjemmet og med kammerater (Højten et al., 2021).

---

### *Omkring 5 pct. af eleverne har brug for Særlig indsats*

Omkring 5 pct. af eleverne scorer så lavt, at de bliver vurderet til at have behov for en særlig indsats. Nogle af disse elever har et ikke-aldersvarende sprog på grund af udviklingsmæssige sprogforstyrrelser (DLD). De vil have vedvarende vanskeligheder med at tilegne sig sproget.

- Elever med DLD har især udfordringer med ordforråd, sætningsforståelse og pragmatik (Calder et al., 2022).
- DLD rammer mellem 3-7 % af elever (Calder et al., 2022; Nudel et al., 2023).
- Der er store forskelle mellem elever med DLD med hensyn til, hvilke sproglige områder de har vanskeligheder med, og nogle elever kan godt være relativt stærke inden for nogle faglige områder (Ziegenfusz et al, 2022).
- Andre elever har sprogforståelsesvanskeligheder, evt. sammen med DLD. Disse elever har svært ved at koble betydningssiden sammen med lydsiden. Disse elever vil også have vanskeligheder med at forstå læste tekster (Petersen et al., 2022).

For at blive diagnosticeret med DLD skal en elev have *vedvarende* vanskeligheder med at forstå, producere og/eller anvende det talte sprog igennem indskoling og mellemtrinnet og videre frem.

Både genetiske og miljømæssige faktorer er blevet kædet sammen med DLD, men forskningen er ikke entydig om, hvordan og i hvilket omfang disse faktorer er årsag til DLD (Bishop et al., 2017). Selvom den årsagsmæssige sammenhæng er uklar, kan elever med DLD have andre vanskeligheder, inklusiv kognitive, sensomotoriske og adfærdsmæssige problemer

som fx ADHD, dysleksi, taleproblemer samt følelsesmæssige vanskeligheder (Bishop et al., 2017). Elever med DLD kan også komme fra hjem med et svagt læringsmiljø.

Du kan læse mere om DLD hos elever i børnehaveklassen hos Nationalt Videncenter for Ordblindhed og andre Læsevanskeligheder (<https://nvol.dk>). Hvis du har mistanke om DLD, skal du tage kontakt til en læsevejleder eller en tale-hørekonsulent/logopæd med henblik på en egentlig udredning.

Elever med forskellige typer af specifikke sprogvanskeligheder har formentlig mindre udbytte af de samme sprogindsatser end elever, der af andre grunde har sproglige forsinkelser (Petersen et al., 2022). De har derfor sandsynligvis brug for mere vedvarende og yderligere støtte, fordi de har mindre udbytte af undervisningen sammenlignet med andre børnehaveklasselever, herunder særligt fokus på Ordforråd og Sætningsforståelse. Hvis en elev har DLD, kan det også være nødvendigt at få hjælp fra en tale-hørekonsulent/logopæd i forhold til planlægning og gennemførelse af sprogindsatsen.

#### *Elever med ordblindhed har højere risiko for afkodningsvanskeligheder*

Elever, som er i risiko for at udvikle afkodningsvanskeligheder blandt andet på grund af ordblindhed, kan allerede i starten af børnehaveklassen være udfordrede med hensyn til før-skriftlige kompetencer.

- Elever med ordblindhed har svært ved at rime og skelne sprogets enkeltlyde.
- Elever med ordblindhed har også et lavt bogstavkendskab og har svært ved at kombinere lyde og bogstaver.
- Ordblindhed rammer mellem 7-8 pct. af elever og er dermed den mest hyppige indlæringsvanskelighed.

Du kan læse mere om ordblindhed hos elever i børnehaveklassen hos Nationalt Videncenter for Ordblindhed og andre Læsevanskeligheder (<https://nvol.dk>).

#### *Sprogvurdering i børnehaveklassen kan ikke anvendes til at diagnosticere sprogvanskeligheder (fx DLD eller ordblindhed)*

Det er vigtigt at være opmærksom på, at *Sprogvurdering i børnehaveklassen* ikke er et diagnostisk værktøj og derfor ikke kan anvendes til at diagnosticere sprogvanskeligheder som for eksempel DLD. Hvis du har mistanke om, at en elev i *Fokuseret indsats* eller *Særlig indsats* har sprogvanskeligheder, er det vigtigt, at der foretages en bredere vurdering af barnets sproglige og kommunikative udvikling i samarbejde med barnets forældre og relevante fagpersoner.

#### *Det er vigtigt at have høje forventninger til alle elever, uanset hvilken sprogindsats de vurderes til at have behov for*

En vigtig drivkraft i al udvikling og læring er at blive mødt med positive og høje forventninger af centrale personer, i dette tilfælde af dig som børnehaveklasseleder. Det skyldes, at en persons forventninger til en andens præstationer har en tendens til at blive opfyldt og være



selvforstærkende, et fænomen man også kalder for Rosenthal-effekten. Ud over at høje forventninger kan påvirke, hvordan eleverne præsterer i klasseværelset, kan det også på sigt være med til at forme elevernes egne uddannelsesforventninger, og de er vigtige for elevernes senere uddannelsesvalg (Thomsen, 2023). Der er derfor både kort- og langsigtede fordele ved at have høje forventninger til alle elever.

Forskning har vist, at høje forventninger især har betydning, når det kommer til "stigmatiserede" elevgrupper, som fx elever med indvandrerbaggrund eller elever fra socialt udsatte positioner, mens betydningen for øvrige elever er små (Jussin & Harber, 2005). Disse elevgrupper mødes oftere end andre med lave eller negative forventninger med potentiel negativ betydning for disse elevers læring.

De høje forventninger skal dog være tilpasset elevernes forudsætninger. Derfor er differentierede forventninger og krav vigtige, så alle elever oplever at være udfordret tilpas. Høje forventninger er selvfølgelig ikke tilstrækkelige til at styrke elevernes sprog, men med høje forventninger undgår du at komme til at tilbyde nogle elevgrupper utilstrækkelige læringsmuligheder.

Dine egne høje forventninger til eleverne hænger også sammen med dine kollegers og skoleledelsens høje forventninger til jer selv og hinanden. Der tales nogle gange om, at en kultur af høje forventninger skal karakterisere hele skolens måde at forholde sig til deres arbejde på, og at en sådan kultur af høje forventninger til alle vil smitte af på undervisningen og jeres relationer til individuelle elever (EVA, 2013). EVA har udarbejdet fem skridt til mere bevidst arbejde med høje forventninger til alle elever, du kan lade dig inspirere af <https://www.eva.dk/grundskole/5-skridt-bevidst-arbejde-hoeje-forventninger-elever>

## 3. Anvendelse af sprogvurderingen som grundlag for sprogindsatsen

Dette kapitel giver dig information om, hvordan du kan anvende *Sprogvurdering i børnehaveklassen* som grundlag for sprogindsatsen i børnehaveklassen.

- Kapitel 3.1 beskriver, hvad *Sprogvurdering i børnehaveklassen* er.
- Kapitel 3.2 beskriver sammenhængen med sprogbrug og læsning/skrivning.
- Kapitel 3.3 beskriver anvendelsen af sprogvurderingsresultaterne i sprogindsatsen.

### 3.1. Hvad er Sprogvurdering i børnehaveklassen?

*Sprogvurdering i børnehaveklassen* er et redskab, der afdækker enkelte elevers og klassens samlede behov for sprogunderstøttelse.

De sproglige delområder, *Sprogvurdering i børnehaveklassen* afdækker, er udvalgt, fordi de hænger særligt godt sammen med senere læsekompetencer, såvel læseforståelse som afkodning (læs mere i *Rundt om Sprogvurdering i børnehaveklassen*).

#### Om Sprogvurdering i børnehaveklassen

- *Sprogvurdering i børnehaveklassen* består af en klassebaseret sprogvurdering og en supplerende individuel sprogvurdering (se *Vejledning til den klassebaserede sprogvurdering* og *Rundt om Sprogvurdering i børnehaveklassen*).
- Den klassebaserede sprogvurdering gennemføres obligatorisk i starten af skoleåret (anbefalet i ugerne 38-41). Resultatet af sprogvurderingen kan vises både individuelt og som en samlet oversigt for klassen.
- Den supplerende individuelle sprogvurdering i *Sprogvurdering i børnehaveklassen* kan anvendes til at få et bredere billede af enkelte elevers sproglige kompetencer, hvis resultaterne fra den klassebaserede sprogvurdering giver anledning til bekymring.
- Det er muligt på frivillig basis at gennemføre den klassebaserede sprogvurdering igen i anden halvdel af skoleåret (anbefalet i ugerne 8-11) og få et mål for, om de enkelte elevers og klassens behov for sproglig indsats har ændret sig.





## 3.2. Sammenhæng mellem delopgaver og sprogbrug

*Sprogvurdering i børnehaveklassen* giver børnehaveklasselederen viden om elevernes sproglige udvikling inden for de fire sproglige delområder: Ordforråd (receptivt), Sætningsforståelse, Forlyd og Bogstavkendskab.

Fælles for de sproglige delområder er, at de først og fremmest giver viden om elevernes sproglige kompetencer, men at de også indirekte giver viden om sprogbrug i forskellige sammenhænge samt forudsætninger for læsning/skrivning. Fx er både Ordforråd og Sætningsforståelse vigtige kompetencer i forhold til at kunne samtale og fortælle, mens Forlyd og Bogstavkendskab er centrale forudsætninger for læsning og skrivning.

Som vist i Tabel 2 er der en stærk sammenhæng mellem delområder i *Sprogvurdering i børnehaveklassen* og brug af sprog til forskellige formål. Da sprogvurderingen af metodiske årsager ikke direkte vurderer elevernes færdigheder inden for samtale og fortælling, er krydsene her sat i parentes.

**Table 7. Sammenhængen mellem de sproglige delområder i den klassebaserede sprogvurdering i *Sprogvurdering i børnehaveklassen* og sprogbrug i forskellige kontekster.**

Kompetenceområdet Sprog (Fælles Mål)	<i>Sproglig bevidsthed</i>	<i>Samtale</i>	<i>Fortælling</i>	<i>Skrivning</i>	<i>Læsning</i>
	Eleven kan eksperimentere med rim, bogstavlyde, ord og sætningsdannelse	Eleven kan veksle mellem at lytte og udtrykke sig	Eleven kan genfortælle indhold af tekster	Eleven kan eksperimentere med at skrive små tekster	Eleven kan eksperimentere med at læse små tekster i forskellige medier
	Eleven har viden om bogstav-lyd-forbindelser og enkle regler for ord- og sætningsdannelse	Eleven har viden om talesprogets funktioner	Eleven har viden om fortællestruktu- r i fakta og fiktion	Eleven har viden om det alfabetiske princip, skriveretning og sætningsopbygning	Eleven har viden om læseretning og enkle ordlæsestrategier
Sproglige områder i <i>Sprogvurdering i børnehaveklassen</i>					
	X	(X)	(X)		
	X	(X)	(X)		
	X			X	X
	X			X	X

Elever med svage sproglige kompetencer inden for et eller flere sproglige delområder har ved siden af den generelle sprogindsats i børnehaveklassen brug for en mere målrettet sprogunderstøttelse. Den målrettede indsats skal understøtte eleverne i at opnå tilstrækkelige og alderssvarende sproglige forudsætninger inden for de sproglige delområder, hvor de har svage kompetencer.



---

### Om de gældende læreplaner

Den 19. marts 2024 blev der indgået en ny aftale om folkeskolen "Aftale om folkeskolens kvalitetsprogram – frihed og fordybelse" [Aftale mellem regeringen \(Socialdemokratiet, Venstre og Moderaterne\) og Liberal Alliance, Det Konservative Folkeparti, Radikale Venstre og Dansk Folkeparti om folkeskolens kvalitetsprogram – frihed og fordybelse \(uvm.dk\)](#). Børne- og undervisningsministeren vil fremsætte lovforslag om de initiativer, der kræver lovændring, i efteråret 2024.

- Aftalen betyder blandt andet en fornyelse og slankning af folkeskolens læreplaner, herunder lempede bindinger af de nuværende Fælles Mål. Det forventes at forløbe i følgende trin, forudsat at ændringerne i folkeskoleloven bliver vedtaget:
  - Tidligst fra 1. januar 2025 gives der øget frihed i forhold til de gældende læreplaner. Fagenes bindende færdigheds- og vidensområder gøres vejledende, så det fremover alene vil være fagenes formål og kompetencemål, der er bindende. Det vil komme til at fremgå af en bekendtgørelsesændring.
  - Der udarbejdes nye læreplaner for folkeskolens fag (Folkeskolens Fagplaner) over de kommende år. De nye fagplaner træder i kraft fra skoleåret 2027/2028.
-

### 3.3. Anvendelse af sprogvurderingsresultaterne i sprogindsatsen

#### Sprogvurdering og indsatsgrupper

I *Sprogvurdering i børnehaveklassen* bliver den enkelte elevs scorer omsat til en normbaseret sprogprofil. Den viser, hvordan eleven klarer sig sprogligt sammenlignet med andre børnehaveklasseelever i Danmark i starten af skoleåret samt i anden halvdel af skoleåret (frivilligt). Resultatet opgives i percentilscore, og der beregnes en score for hvert delområde og en samlet score for hele sprogvurderingen. På basis af percentilscoren bliver eleven placeret i en indsatsgruppe:

- **Særlig indsats.** Her placeres de 5 pct. af eleverne, som har den laveste samlede score.
- **Fokuseret indsats.** Her placeres de næste 6-15 pct. af eleverne.
- **Generel indsats:** Her placeres de resterende 85 pct. af eleverne.

Eleven kan altså blive vurderet til at have behov for forskellig sprogindsats inden for de enkelte delområder og samlet set (se *Rundt om Sprogvurdering i børnehaveklassen*).

Hvis elever placeres i *Særlig indsats* eller i *Fokuseret indsats* i et eller flere sproglige delområder, er det muligt at gennemføre en supplerende individuel sprogvurdering for at få bredere viden om elevernes sproglige kompetencer (se *Rundt om Sprogvurdering i børnehaveklassen*).

*Ved skolestart afdækkes, hvilke elever der har brug for en målrettet indsats*

Den obligatoriske sprogvurdering i starten af skoleåret afdækker, hvilke elever der har behov for en *Særlig indsats* eller en *Fokuseret indsats* inden for de fire sproglige delområder, som indgår i sprogvurderingen.

For disse elever skal der tilrettelægges en målrettet indsats, der understøtter det sproglige delområde, hvor eleven har behov for ekstra støtte.

Størstedelen af den målrettede indsats kan integreres med den generelle indsats. Men det kræver både løbende planlægning og opfølgning (læs mere i kapitel 4 og 5).

*Den målrettede indsats*

Formålet med den målrettede indsats er at understøtte, at den enkelte elev får alderssvarende sproglige kompetencer og dermed alene får behov for en *Generel indsats*.

På baggrund af elevens klassebaserede sprogvurdering og eventuel efterfølgende supplerende individuelle sprogvurdering kan du få indblik i den enkelte elevs behov og tilrettelægge et læringsmiljø, der imødekommer disse.

- Indholdet og tilgangen i den målrettede indsats er ikke anderledes end i den

generelle sprogindsats, da elever – uanset sprogligt udgangspunkt – har gavn af den samme type sprogindsats.

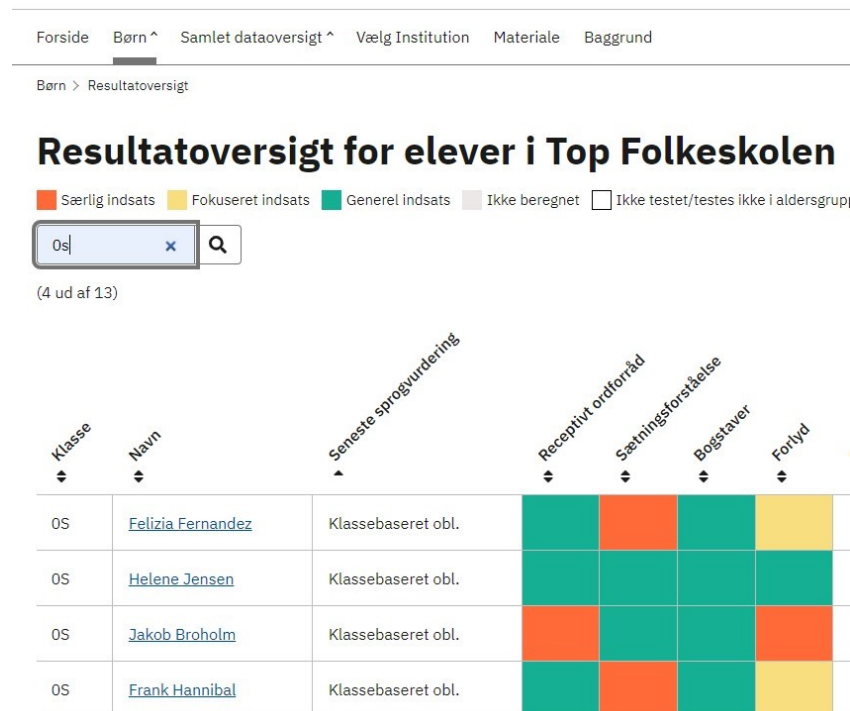
- Selvom elever med behov for ekstra støtte har gavn af samme sprogindsats som alle andre elever, har de brug for mere og systematisk sprogstimulering, der imødekommer deres særlige udfordringer.
- Elever med behov for en målrettet indsats har i endnu højere grad gavn af de pædagogisk-didaktiske metoder, der beskrives i kapitel 4.
- Som omtalt i kapitel 2 er det vigtigt at indtænke, at elever har forskellige sociale og kulturelle baggrunde samt forskellige interesser og præferencer. En bred variation i undervisningsmetoder og -aktiviteter understøtter, at sprogindsatsen engagerer og styrker alle elever.

#### *Klassens sprogvurderingsprofil kan kvalificere den generelle indsats*

Sprogvurderingen kan også vises på klasseniveau, så du inden for hvert delområde får en oversigt over elevernes delscorer. Det kan anvendes til at vurdere klassens samlede sproglige kompetencer ved starten af skoleåret.

Da elevsammensætningen i børnehaveklassen er forskellig fra år til år, kan børnehaveklassens sproglige forudsætninger variere.

- Klassevisningen giver et samlet billede af klassens behov for sprogindsats, som kan give dig værdifuld viden om, hvilke sproglige delområder, der skal have et særligt fokus i den generelle indsats, og hvor hurtigt du kan gå frem.
- Hvis klassevisningen for eksempel viser, at elevernes delscorer i Ordforråd (og evt. Sætningsforståelse) er lavere end deres delscorer i Bogstavkendskab og Forlyd, kan det være vigtigere i en periode at vægte undervisning, der understøtter elevernes ordforråd og sprogforståelse, end undervisning, der styrker bevidsthed om sprogets formside.



Figur 5: Fiktivt eksempel på udsnit af klassevisning

*Sprogvurderingen i anden halvdel af skoleåret viser udvikling gennem skoleåret*  
I *Sprogvurdering i børnehaveklassen* er det muligt at gentage den klassebaserede sprogvurdering i anden halvdel af skoleåret (anbefalet uge 8-11) og følge op på, hvordan elever og klassens behov for sprogindsats ser ud på dette tidspunkt af skoleåret.

Du kan især anvende den frivillige sprogvurdering i anden halvår til:

- at identificere de elever, som stadig har brug for en målrettet indsats inden for ét eller flere sproglige områder for at understøtte, at de tilegner sig aldersvarende sproglige kompetencer.
- at identificere, om elever, der i starten af året havde behov for en *Generel indsats*, nu har brug for en *Særlig* eller *Fokuseret indsats*. Da sværhedsgraden i undervisningsstoffet stiger hen over skoleåret, er dette et forventeligt scenarie for nogle elever, og sprogvurderingen kan hjælpe dig med at sætte mere målrettet ind så hurtigt som muligt.
- at vurdere hvilke sproglige kompetencer, du skal være opmærksom på at arbejde med i klasseundervisningen frem mod sommerferien.
- overlevering til det lærerteam, der skal overtage eleverne i 1. klasse.

Hvis en elev, der i starten af skoleåret havde behov for en *Særlig indsats* eller *Fokuseret indsats*, stadig har brug for en målrettet indsats, er det vigtigt at reflektere over, om de metoder, du har anvendt i undervisningen, har understøttet den sproglige udvikling hos eleven tilstrækkeligt, eller om der er andre årsager til, at eleven ikke har flyttet sig tilstrækkeligt siden starten af skoleåret (se kapitel 2.5).

På klasseniveau kan elevernes sproglige behov inden for de forskellige delområder vise sig at være større eller mindre end forventet, og du kan tilpasse din planlægning og niveauet i undervisningen efter sprogvurderingens resultat.



## 4. Effektive metoder og aktiviteter til sprogindsatsen

I dette kapitel sætter vi fokus på, hvordan du kan anvende *Sprogvurdering i børnehaveklassen* som grundlag for sprogindsatsen i børnehaveklassen ved at give inspiration til en række forskningsbaserede metoder og aktiviteter, der er velegnede at anvende som opfølgning på sprogvurderingen.

- Kapitel 4.1 giver en kort beskrivelse af ideen bag en legebaseret og systematisk eksplicit tilgang til undervisning.<sup>2</sup>
- Kapitel 4.2 og 4.3 beskriver en række konkrete forskningsbaserede metoder og aktiviteter, der har vist positiv effekt på elevers udvikling af henholdsvis talesproglige og før-skriftlige kompetencer, og som kan anvendes i forlængelse af sprogvurderingen som led i den generelle og målrettede sprogindsats.

I *Sprogindsats i praksis* finder du en praksisnær trin-for-trin-guide til tilrettelæggelsen af en sprogindsats, der bygger på de forskningsbaserede metoder og tilgange, som beskrives i dette kapitel. Trin-for-trin-guiden giver dig inspiration til, hvordan du kan tilrettelægge sprogindsatsen på baggrund af de centrale principper fra en legebaseret systematisk eksplicit tilgang, som beskrives i dette kapitel. Desuden indeholder *Sprogindsats i praksis* et aktivitetskatalog med konkrete aktiviteter, der understøtter de sproglige delområder, som indgår i den klassebaserede sprogvurdering. Yderlige inspiration kan findes på emu.dk.

<sup>2</sup> Er blandt andet baseret på en nylig systematisk metakortlægning af international forskningslitteratur om indsatser, der kan styrke elever i grundskolen med svage sprog- og læseforståelseskompetencer eller øget risiko for at have lave sprog- og læsekompetencer (Bleses et al., 2018). Flere af metoderne og strategierne indgår også i vidensnotater, der er udgivet af TrykFondens Børneforskningscenter og Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, fx *Effektive redskaber til at styrke elevers sprog og læseforståelse* (2019) samt *Sprog- og læsekompetencer hos tosprogede elever* (2017).

## 4.1. Legebaseret og systematisk eksplicit tilgang til sprogindsatsen

*Aktiv legende læring* handler om at fremme en legende tilgang til elevers udvikling, læring og trivsel. Aktiv legende læring tager udgangspunkt i forskning, der viser, at elever lærer bedst fagligt og trives bedre i klassen, når de kan være aktive og engagerede i læring, der er meningsfuld, socialt interaktiv, iterativ og legende (Blinkoff et al., 2023; Nesbitt et al., 2023).

*Systematisk eksplicit undervisning* er en evidensbaseret metode til at skabe et rigt læringsmiljø ved principper, der organiserer undervisningsindholdet, inddrager eleverne aktivt og monitorerer deres forståelse af indholdet, både før, under og efter aktiviteter.

Begge tilgange er udviklet med udgangspunkt i bioudviklings-, miljø- og interaktionsteorier samt empiriske studier af børns sprogtiltagelse og pædagogiske læringsmiljøer, der samlet peger på, at sprog er en social praksis, som tilegnes i legebaserede aktiviteter i interaktion med andre, og at den pædagogiske praksis skal anerkende og understøtte den enkelte elevs potentiale og inddrage de professionelle dømmekraft (Bleses et al., 2018; Blinkoff et al., 2023; Bronfenbrenner & Morris, 2006; Center on the Developing Child, 2016; Guo et al., 2023; Hoff, 2013; Nesbitt et al., 2023).

### *Elever lærer bedst med en aktiv legende tilgang til undervisning*

Forskning i aktiv legende læring peger på, at elever lærer bedst når:

- de indgår i et trygt, positivt og understøttende miljø i klassen.
- de bliver aktivt engageret i sociale interaktioner.
- lege og aktiviteter i klassen er meningsfulde og øger elevernes nysgerrighed.
- læring foregår eksperimenterende og iterativt.
- du selv bruger et varieret, komplekst sprog.
- du guider elevernes læring ved hjælp af understøttende strategier.

Med udgangspunkt i et aktivt legende læringssyn kan du understøtte, at dine elever indgår i et trygt og positivt miljø, hvor de bliver aktivt engageret i læringsaktiviteter og sociale interaktioner af høj kvalitet sammen med dig.

### *Systematisk eksplicit undervisning styrker læringsmiljøet*

En af de mest effektive pædagogisk-didaktiske metoder, som understøtter dig som underviser i at skabe et rigt og varieret læringsmiljø for dine elever, er systematisk eksplicit undervisning.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> På engelsk *systematic explicit instruction* eller *direct instruction*.

Metoden kan understøtte forskellige kompetenceområder (sprog, matematik, naturvidenskab mm.) og være baseret på forskellige legebaserede aktiviteter, men de bygger på en række fælles principper. De indbefatter, at du:

- tager udgangspunkt i de enkelte elevers behov.
- er eksplicit omkring, hvad eleverne skal lære og hvorfor.
- tilrettelægger undervisning i nyt stof i overskuelige mængder og med mange eksempler.
- aktivt inddrager eleverne og guider deres læring.
- understøtter den enkelte elev efter behov.

*Brug af strategier fra systematisk eksplicit undervisning er gavnligt for elevernes læring*

Flere af de centrale principper bag systematisk eksplicit undervisning benyttes i forvejen i grundskolen og i eksisterende læringsmaterialer såsom de bogsystemer, der understøtter førskrift i børnehaveklassen. Derfor vil du sikkert kunne genkende de strategier, der beskrives ovenfor.

- Selvom dine undervisningsforløb ikke kun bygger på metoder og principper fra systematisk eksplicit undervisning, er der stor sandsynlighed for, at anvendelsen af dem er gavnlige for elevernes læring.
- Du vil derfor samlet set styrke elevernes læring, hvis du anvender dem sammen med andre fx legebaserede metoder, som du har gode erfaringer med.

I *Sprogindsats i praksis* finder du forskellige strategier fra systematisk eksplicit undervisning med konkrete praksiseksempler, som du kan anvende som led i en styrket sprogindsats i børnehaveklassen.

### Om forskningen bag systematisk eksplicit undervisning

- Systematisk eksplicit undervisning er en evidensbaseret metode forstået på den måde, at omfattende forskning har undersøgt metodens effekt på elevers læring i skolen og demonstreret en positiv effekt inden for mange forskellige læringsområder (Bleses et al., 2018).
- Metoderne har en dokumenteret betydning for ordforråd både hos et- og tosprogede elever (Bleses et al., 2018). Effekten af eksplicit ordindlæring er blandt andet meget veldokumentet for såvel etsprogede elever (Marulis & Neuman, 2010; Zucker et al., 2021) som tosprogede elever (se fx Kong & Hurlless, 2023).
- Det er også veldokumenteret, at fælles/dialogisk læsning har positiv effekt på elevers talesproglige udvikling (Ordforråd og Sætningsforståelse) og læseforståelse (se Bleses et al., 2018 for konkrete henvisninger. For nyere forskningskortlægninger se fx Noble et al., 2019).
- De fleste metoder til at understøtte før-skrift hviler på principperne for systematisk eksplicit instruktion, det vil sige, at de gennem forskellige aktiviteter og lege sætter eksplicit fokus på enten enkeltlyde eller bogstavkendskab. Samtidig viser forskning, at det er mere effektivt at understøtte lydlig opmærksom, hvis både lyd og bogstaver understøttes på samme tid (Elbro, 2007).
- Studier har også vist, at systematisk eksplicit undervisning har positiv effekt på tosprogede elevers andetsprogsudvikling (for nylige forskningskortlægninger, se Oxley & De Cat, 2021; Soto et al., 2019) og på sprogudviklingen hos elever med sproglige forstyrrelser (Frizelle et al., 2021).
- Forskningen er blandt andet baseret på omfattende observationsstudier af læreres undervisning med fokus på, hvordan de præsenterede nyt stof, hvordan og om de løbende tjekkede elevernes forståelse af indholdet, den type af støtte de tilbød eleverne mm. (Archer & Hughes, 2010; Rosenshine, 2012).
- Forskning viser, at elever med behov for ekstra støtte får et større læringsudbytte, hvis de sættes sammen med elever, der har fagligt overskud til at hjælpe og lære fra sig (se Bleses et al., 2018).

#### *Variert undervisning motiverer eleverne til aktiv deltagelse*

Elever i børnehaveklassen er meget forskellige med hensyn til sproglige færdigheder, og gennemsnitligt har 1 ud af 5 elever i klassen i varierende omfang behov for en målrettet sprogindsats.

Da elever med behov for en målrettet indsats er forskellige, er det vigtigt at overveje, hvordan du kan sikre, at sprogindsatsen taler til, motiverer og engagerer alle elever og bidrager til, at alle elever inddrages i sociale fællesskaber. Jo mere alle elever motiveres, engageres og glædes i sprogindsatsen, jo mere vil de selv tage initiativ til at deltage i sproglige interaktioner

og sociale fællesskaber, og hermed får dine elever mere ud af den sprogindsats, de behøver for at styrke deres sprog.

Dette betyder, at det er vigtigt at planlægge undervisningen sådan, at alle elever i løbet af undervisningsdagen/ugen deltager i aktiviteter, der taler til, motiverer og engagerer dem. Hvis du baserer din undervisning på en legende tilgang og med en bred vifte af aktiviteter, er det mere sandsynligt, at undervisningen fanger alle elever. En stor variation i aktiviteter og undervisningsmetoder understøtter inddragelsen af hele klassen.

I det aktivitetskatalog, der indgår i inspirationsmaterialet *Sprogindsats i praksis*, kan du finde inspiration til forskelligartede aktiviteter og lege, der understøtter elevernes forskellige interesser og præferencer. Du kan læse mere om aktivitetskataloget i *Sprogindsats i praksis* og finde yderlige inspiration på emu.dk.

## 4.2. Metoder og aktiviteter til understøttelse af talesprog

### Et vigtigt element i et stærkt sprogligt læringsmiljø er:

- at du selv anvender et varieret og avanceret ordforråd, herunder også mange fagord, og anvender ordene i komplekse sætninger.
- et klasseværelse med mange billeder/tegninger og plakater af ord, bogstaver, herunder elevernes egne produktioner, fordi det afspejler et produktivt og lærende rum.
- billedmaterialer og andre visuelle produkter, der direkte understøtter tilegnelsen af talesprog og skriftsprog, ikke mindst hos elever med svage sproglige kompetencer.

I de følgende afsnit beskrives nogle konkrete metoder, som er særligt velegnede til at understøtte såvel Ordforråd som Sætningsforståelse, men også samtale og fortælling. Metoderne kan integreres i mange typer af legebaserede aktiviteter, så du på den måde er sikker på, at du får engageret eleverne i aktiviteter, som er meningsfulde for den enkelte.

Du finder flere aktiviteter i aktivitetskataloget i *Sprogindsats i Praksis* og på emu.dk, der enten har særligt fokus på ordforråd, sætningsforståelse, samtale eller fortælling eller flere af dem på samme tid.



#### 4.2.1. Understøttelse af ordforråd

Elever lærer ord ved at møde dem både derhjemme og i skolen. Elever kan ved at bruge de generelle kognitive kompetencer, der blev beskrevet i kapitel 2, selv samle ords betydning op alene ved at lytte til det sprog, voksne bruger. Det kaldes ofte for tilfældig eller implicit læring (*incidental learning*) af nye ord. De elever, der har det stærkeste ordforråd, har lettest ved at lære på den måde.

Selvom elever lærer nye ord tilfældigt, så er den anden måde at lære ord på – via principper baseret på systematisk eksplicit undervisning – meget mere effektiv. Dette indbefatter, at du:

- udvælger ord, der er særligt vigtige. For eksempel via arbejdet med fokusord eller dialogisk læsning
- anvender strategier, som gør, at eleverne er opmærksomme, når du forklarer ords betydning. Dette øger bredden og i særdeleshed også dybden af elevernes ordforråd (se kapitel 2.2.1).

Det er ikke alene vigtigt, at eleverne hører mange forskellige ord. Det er også vigtigt, at de får lejlighed til at anvende ordene. At bruge ord frem for kun at lytte til ord forbedrer også potentielt elevernes evne til at generalisere deres viden om eksisterende ord til nye ord, og det øger elevernes udbytte af sprogindsatsen (Aguilar et al., 2018).

Forklaringer af og samtaler om ords betydning er med til at understøtte dybden af elevernes forståelse af ord. Dette beskrives nærmere nedenfor. Eleverne forstår og husker bedre ords betydning, når du anvender strategier, der understøtter den måde, hjernen lagrer information på. Det belyses yderligere i Sprogindsats i praksis kapitel 4.5. **Arbejde med fokusord**. Det er vigtigt for elevernes læring, at du støtter deres forståelse af nye ord ved at forklare dem og give mange eksempler. Især abstrakte ord og specifikke fagord er vigtige at forklare. Flere af eksemplerne i dette afsnit handler om, hvordan du kan arbejde eksplicit med ordforrådet.

Arbejdet med udvalgte fokusord styrker elevernes ordforråd. Fokusord skal udvælges, så de imødekommer følgende kriterier:

- Ord, som eleverne ikke møder igen og igen i helt almindelige hverdagsinteraktioner (fx ikke ord som *rygsæk*, *sur* og *hest*)
- Abstrakte eller mindre hyppige ord, som eleverne har brug for i forskellige sammenhænge (fx ord som *overveje*, *overfor* og *forskelle*)
- Faglige ord, som indgår i tilegnelsen af andre kompetenceområder, som fx matematikord (fx ord for størrelser, mængder, former, mål) og ord for naturfænomener (som fx ord, der er relateret til årstider, dyr, planter mm.)

Det er vigtigt for elevens ordforrådstilegnelse, især deres dybdeforståelse af ord, at der arbejdes med ord inden for samme kategori på samme tid. Det hænger sammen med, at hjernen lagrer ord i netværk, blandt andet på basis af ords betydning.

Netop fordi fokusord er mere abstrakte og derfor "sværere" ord, som eleverne ikke nødvendigvis støder på i helt almindelige hverdagsinteraktioner, vil eleverne have stort udbytte af at blive eksplicit introduceret til ordene.

Alle elever vil have gavn af en eksplicit tilgang i arbejdet med nye ord og deres betydninger, såsom fokusord og semantiske kort, men navnlig elever med et begrænset ordforråd kan have behov for denne tilgang, da de af forskellige årsager ikke tilegner sig ord implicit med samme hastighed som elever med et alderssvarende ordforråd. Især har elever med lille ordforråd brug for mere detaljerede forklaringer af ords betydning.

På de følgende sider vises der eksempler på brugen af semantiske kort inden for en række af kompetenceområderne for børnehaveklassen i Fælles Mål. Kortene kan fx udarbejdes som del af undervisningen og hænges op i klassen.

### Semantisk kort, eksempel I

Ved at udarbejde semantiske kort kan elevernes dybdeforståelse af de udvalgte fokusord understøttes. I dette eksempel introduceres fokusordet *udmattet* ved både at forklare ordets form, ordklasse og betydning ved hjælp af billeder.


"Udmattet"


Overbegreb  
• Følelse eller tilstand


Eksempler  
• Træt  
• Søvnig  
• Udkørt


Modeksempler  
• Frisk  
• Udhvilet  
• Energisk

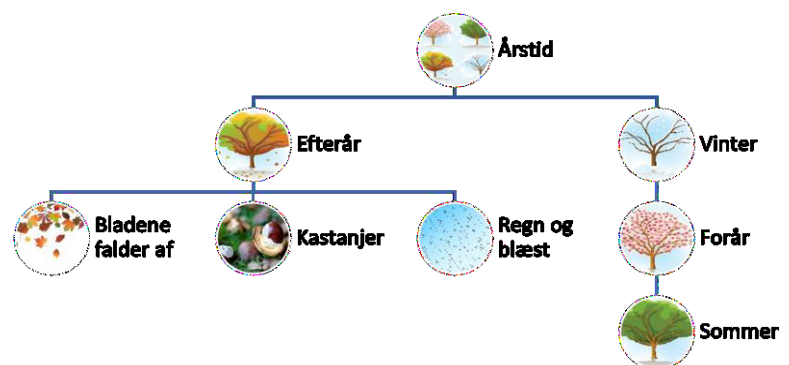

Ordets form  
• Antal stavelser  
• Forlyd  
• Begyndelsesbogstav


Ordklasse  
• Tillægsord (noget vi er)


Sammenhæng  
• Efter en lang cykeltur kan kroppen blive udmattet  
• Når man ikke har sovet i lang tid, bliver man udmattet

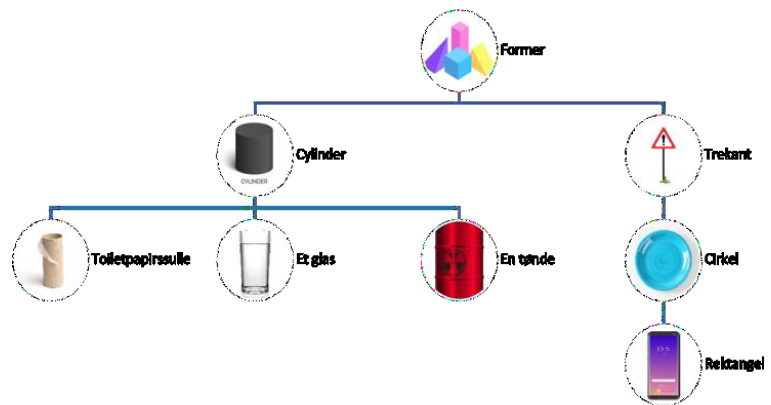
### Semantisk kort, eksempel II

I dette eksempel introduceres eleverne for begrebet *efterår* inden for kompetenceområdet *Naturfaglige fænomener*. Det semantiske kort viser relationen mellem billeder af *efterår* og de øvrige årstider og beskriver en række kendetegn ved efteråret.



### Semantisk kort, eksempel III

I eksempel III introduceres eleverne til formen cylinder inden for kompetenceområdet *Matematisk opmærksomhed*. Det semantiske kort illustrerer relationen mellem cylinder og andre former og viser eksempler på hverdagsting, der er cylinderformede. Du kan med fordel tænke fokusord ind i din undervisning inden for alle kompetenceområder.



- Sæt tid af til at overveje, hvilke ord der er mest relevante at fokusere på i konkrete undervisningsforløb og til at finde passende billeder. Det kan eleverne også hjælpe med.
- Tænk over, hvordan du bedst forklarer ordene, så eleverne kan forstå dem, og brug de strategier, der beskrives i dette afsnit og i *Sprogindsats i praksis*. Det styrker elevernes læring, hvis du – når du introducerer nye ord – refererer tilbage til ord, I tidligere har arbejdet med, og at du jævnlige gentager nye ord.
- Lær samtidig dine elever, at de skal spørge, hvis der er ord, de ikke forstår. Et vedvarende fokus på tilegnelsen af nye ord understøtter dine elevers lyst og glæde ved at lære nye ord og mestre deres betydning.

#### Opmærksomhedspunkter i forhold til den målrettede indsats

Når du udvælger fokusord til *Generel indsats*, skal du samtidig være opmærksom på, hvordan du kan understøtte elever med behov for en *Særlig indsats* eller en *Fokuseret indsats* i Ordforråd. Disse elever har typisk svært ved at tilegne sig abstrakte ord, fordi de har "huller" i det basale ordforråd. Dette gælder ikke mindst tosprogede elever med en forsinket sprogudvikling. Derfor kan det være en god ide også at udvælge nogle nemmere ord, der er relateret til fokusordene, som elever med særlige behov skal lære, før de kan tilegne sig fokusordet. Hvis du fx har udvalgt fokusordet *udmattet*, er ordet *træt* et eksempel på et relateret, men hyppigere hverdagsord, som kan bruges til at forklare fokusordets betydning.

**Fælles boglæsning/dialogisk læsning.** Bøger tilbyder elever rige muligheder for at møde abstrakte ord og komplekse sætninger, som de ikke støder på i almindelige hverdagsamtaler, hvilket bidrager til at udvide elevernes ordforråd og sætningsforståelse. Til sammenligning har traditionel højtlesning uden nogen form for interaktion før, under eller efter læsningen begrænset effekt på ordforrådstilegnelsen. Idet grundideen med dialogisk læsning er at inddrage eleverne som aktive medfortællere, styrker metoden også elevernes generelle evne til at samtale.

Dette afsnit giver inspiration til, hvordan du kan gennemføre fælles/dialogisk læsning som en del af klasseundervisningen.



**Opmærksomhedspunkter i forhold til den målrettede indsats**

De metoder til fælles/dialogisk læsning, der beskrives her, er i sig selv en stor støtte for elever med behov for en *Særlig indsats* eller en *Fokuseret indsats*, da disse elever kan have svært ved at følge med i traditionel højt-læsning og endnu sværere ved at tilegne sig de nye ord og den nye viden, som teksten indeholder. Når du laver fælles læsning/dialogisk læsning med hele klassen, kan du understøtte elever med behov for en målrettet indsats i talesprog ved at stille disse elever nogle spørgsmål, der passer til deres udgangspunkt, eller spørgsmål, som ikke kan besvares med rigtige eller forkerte svar, fx "Prøv at kigge på bogens forside. Hvad tror du, historien handler om?" eller "Kan du genkende nogle af bogstaverne på forsiden?"

Dialogisk læsning er også oplagt at gennemføre i små grupper ved holddeling, hvorved elever med behov for en målrettet indsats kan tilbydes flere deltagelsesmuligheder og ekstra understøttelse, kombineret med et fokus på de sproglige områder, hvor du ved, at eleverne er udfordrede.

Ved makkersnak kan elever med behov for en målrettet indsats med fordel sættes sammen med en elev med større fagligt overskud. Her kan man fx bede eleverne genfortælle en historie for hinanden, hvor den fagligt stærke elev kan starte og på den måde stilladsere genfortællingen for sin makker, hvorved det bliver nemmere for makkeren at løse samme opgave.

Ved at samtale med eleverne om bogen før, under og efter læsningen, inddrages eleverne aktivt, hvorved deres forståelse og evne til at lytte, fortælle og samtale styrkes.

Før læsningen kan I snakke om, hvad eleverne tror, bogen handler om, fx ved at snakke om bogens titel og forside. Bogens bagsidetekst kan læses højt, hvorefter eleverne kan snakke om, hvad de tror, der sker i bogen ud fra det korte resume. På den måde understøttes elevernes forforståelse af teksten, og det bliver nemmere for dem at forstå teksten, når den læses højt.

**Før læsningen**

"Hvad kan I se på forsiden?"

"Hvad, tror I, historien handler om?"

"Minder det om noget, I selv har prøvet eller hørt om før?"

**Under læsningen**

"Hvem er det her?"

"Hvorfor, tror I, hovedpersonen gør sådan?"

"Der står, at personen undrer sig. Hvad mon det betyder?"

Før læsningen kan I snakke om, hvad eleverne tror, bogen handler om, fx ved at snakke om bogens titel og forside. Bogens bagsidetekst kan læses højt, hvorefter eleverne kan snakke om, hvad de tror, der sker i bogen ud fra det korte resume. På den måde understøttes elevernes forforståelse af teksten, og det bliver nemmere for dem at forstå teksten, når den læses højt.

Efter læsningen kan klassen snakke om bogen, genfortælle dele af den, genbesøge de nye eller svære ord og anmelde bogen for hinanden.

**Efter læsningen**

"Prøv at fortælle din sidemakker, hvad historien handlede om"

"Hvilke nye ord har vi lært?"

"Fortæl, hvad du synes om bogen"

Fælles/dialogisk læsning kan også anvendes til eksplicit at styrke elevernes sproglige bevidsthed og ordforråd med en eksplicit og systematisk tilgang, fx gennem en lille aktivitet som Ordjagt.

I Ordjagt er ideen, at du udvælger et kort tekststykke, som du læser højt for eleverne. Elevernes opgave er at markere, når de hører et ord, de ikke kender, hvorefter du og klassen i fællesskab finder frem til ordets betydning. Når en elev markerer et ukendt ord, kan ordet skrives op på tavlen, og følgende forskningsbaserede strategier kan bruges til at forklare ordets betydning:

- Brug eksempler og modeksempler, fx "*udmattet* er lidt det samme som at være meget træt og det modsatte af at være frisk og udhvilet." æ
- Relater ordet til noget, eleverne kender i forvejen, fx "I ved, hvad en firkant er. Et *kvadrat* er også en firkant, men det er en firkant, hvor alle siderne er lige lange."
- Forklar ordets forskellige betydninger, fx "Hvis I hopper højt, kan man også sige, at I *springer*. Men vi kan også bruge ordet *at springe*, når vi snakker om blomster. Om foråret folder blomster deres blade ud, og så siger vi, at blomsterne *springer ud*."
- Bed eleverne forklare, hvad ord betyder, fx "Er der nogle, der kan forklare, hvad *henrykt* betyder?"

Denne metode styrker desuden elevernes nysgerrighed for sprog og nye ord og opmuntrer dem generelt til at spørge ind til ord og emner, de ikke forstår.

Som illustreret i de viste eksempler her, kan arbejdet med fokusord, semantiske kort, dialogisk læsning og ordjagt med stor fordel foregå på tværs af emner i børnehaveklassen. På den måde understøttes elevernes ordforråd på tværs af alle emner og styrker dermed elevernes viden og færdigheder inden for alle emner.

#### **Inspiration til historiefortælling som metode til at styrke talesprog**

I forlængelse af den fælles læsning kan eleverne arbejde med historiefortælling. Dette kan fx ske gennem makkersnak, hvor eleverne skal skiftes til at genfortælle historien for hinanden. Historiefortælling kan også foregå ved hjælp af sekvenskort, som illustrerer en lille historie. I makkerpar kan eleverne lægge sekvenskortene i den rigtige rækkefølge og derefter fortælle historien for hinanden. Historiefortælling er en effektiv metode til at styrke alle kompetencerne inden for talesprog, idet eleverne gennem øvelsen får mulighed for både at lytte til og producere sammenhængende historier. Derved tilegner eleverne sig nye ord samtidig med, at de styrker deres sætningsforståelse og deres generelle evne til samtale og fortælling.



SÆTNINGSFORSTÅELSE

#### **4.2.2. Understøttelse af sætningsforståelse**

Sætningsforståelse kræver, at man afkoder de sætninger, man hører syntaktisk og morfologisk. De sætninger, som vi alle sammen gør brug af i vores hverdagsinteraktioner, er så komplekse og består af så mange led, at meget få mennesker er i stand til at lave en eksplicit analyse af deres egne sætninger. Derfor kan sætningsforståelse ikke understøttes helt på samme eksplicite måde som fx tilegnelse af ord eller bogstaver.

Men forbedret sætningsforståelse kræver, ligesom sprogtilegnelse i det hele taget, at eleverne bliver stimuleret med sprogligt input, eller modeller, som ligger i yderkanten af deres sproglige kompetencer. Med modeller menes der fx komplekse sætninger, der består af to eller flere led.

Som regel vil de indsatser, der understøtter talesprog (herunder indsatser målrettet ordforrådet) også understøtte elevernes sætningsforståelse (se kapitel [4.2.1](#) ovenfor).

Elever kan allerede i en ung alder forstå og producere meget komplekse sætninger. Evnen til at lære dette hænger sammen med, hvor meget sprog eleverne hører og bruger i hverdagen samt elevernes ordforråd. Jo flere varierede og komplekse sætninger, de hører, jo nemmere tilegner eleverne sig sætningsforståelse (Plante et al., 2014). Derfor har elever brug for hyppigt at høre avanceret sprog.

### **4.3. Metoder og aktiviteter til understøttelse af førskrift**

Dette kapitel beskriver metoder, der i særlig grad understøtter lydlig opmærksomhed (forlyd) og bogstavkendskab, og som kan bruges i forbindelse med såvel den generelle som den målrettede sprogindsats.

I modsætning til talesprog er dette et område, der helt berettiget allerede er meget fokus på i undervisningen i børnehaveklassen, og der findes mange tilgængelige metoder, materialer, bogsystemer og læringsportaler, der anvendes i vidt omfang, og som hviler på principperne for systematisk eksplicit instruktion.

I aktivitetskataloget og på emu.dk er en række eksempler på lege, der kan anvendes til understøttelse af før-skrift. Det vigtige er at koble sværhedsgraden af legene til klassens udviklingsniveau inden for før-skrift (se kapitel 2.3) med øje for, hvilke elever der har brug for en målrettet indsats.

#### 4.3.1. Understøttelse af lydlig opmærksomhed (forlyd)

Det er vigtigt at fokusere arbejdet med lydlig opmærksomhed på sprogets enkeltlyde ved gradvist at introducere eleverne til alle bogstavlyde. Samtidig er der forskning, der viser, at det er mere effektivt at styrke elevernes lydlig opmærksomhed, hvis både lyd og bogstaver understøttes på samme tid (Elbro, 2007). Se også eksemplet omkring understøttelse af bogstavkendskab (se kapitel 4.3.2).



Aktiviteter, der er gode til at understøtte lydlig opmærksomhed, omfatter fx at arbejde med, hvordan lydene udtales samt lydenes navn og bogstav. Ud over brug af billedkort (se eksempel nedenunder) vil det styrke elevernes lydlig opmærksomhed, hvis du bruger daglige rutiner og aktiviteter til at snakke med eleverne om enkeltlyde i kendte ord og i forbindelse med remser, sange mm.

##### **Inspiration til understøttelse af Forlyd ved bevægelsesleg med billedkort**

Alle elever får hvert sit billedkort. Legen foregår som stopdans. Når musikken stopper, skal eleverne gå rundt blandt hinanden og forsøge at finde en makker, der har et billede af samme forlyd som dem selv. Aktiviteten kan bruges til alle lyde, og der er mange muligheder for variationer. Fx kan halvdelen af eleverne få et billede af et bogstav, og den anden halvdel får billedkort. Opgaven er her, at eleverne med bogstaver skal finde en makker med et billedkort, der starter med bogstavets lyd.

**Find forlyden på billedkort.** Materialer, såsom forskellige billedkort, kan være brugbare i aktiviteter, der har til formål at understøtte elevernes lydlig opmærksomhed, fx deres evne til at finde ords forlyd. Ofte vil billeder af små, lydrette ord være et godt sted at starte, såsom billeder af *bi*, *mus*, *kat*, *æsel*, osv. Billedkortene kan bruges i et væld af forskellige legebaserede aktiviteter. Fint mere inspiration i Sprogindsats i Praksis og på emu.dk.

### Opmærksomhedspunkter i forhold til den målrettede indsats

Undervisning og aktiviteter, der er relateret til delopgaven Forlyd, kan være udfordrende for elever med behov for en målrettet indsats i før-skrift, da deres lydige opmærksomhed endnu ikke er alderssvarende. Derfor kan der være behov for at understøtte disse elever mere ved at starte med en lavere sværhedsgrad. Her kan man fx starte med at hjælpe eleven til at forstå, hvordan sammensatte ord kan opdeles i enkelte ord (*sommer-fugl*), og derefter at ord kan opdeles i stavelser (*sommer-fugl*). Når eleven har tilegnet sig disse mere enkle færdigheder, vil eleven være bedre rustet til næste skridt, nemlig at trække forlyden ud af ordet (*sssommerfugl*). Ofte vil rimeopgaver også kunne understøtte elevens lydige opmærksomhed, hvis eleven hjælpes til at forstå, at den eneste forskel på fx *hat* og *kat* er ordenes forlyd.

### 4.3.2. Understøttelse af bogstavkendskab

**Introduktion til bogstaver.** Mange børnehaveklasser arbejder med bogstavkendskab som et gennemgående led i understøttelsen af elevernes kompetencer inden for før-skrift. Mange digitale og trykte lærebogssystemer understøtter en systematisk og eksplicit tilgang til bogstavkendskab. Ofte vil arbejdet med bogstavkendskab starte med at introducere bogstavets navn og form og derefter koble det til bogstavets lyd. Bogstavet kan med fordel også kobles til en bevægelse eller et håndtegn/en håndlyd og et dyr.

Når eleverne er blevet introduceret til et bogstav gennem mange forskellige eksempler, vil eleverne ofte arbejde selvstændigt med bogstaverne i opgavehæfter eller lignende, der indeholder opgaver, hvor eleverne fx skal skrive bogstavet flere gange efterfulgt af øvelser, hvor eleverne skal finde eller tegne ord, der starter med bogstavlyden. Forskning peger på, at det er mest effektivt at arbejde med flere bogstaver på én gang.

### Inspiration til understøttelse af Bogstavkendskab

“Lad os starte med at lege med bogstavet F. Lad os lige skrive det på tavlen, så vi kan se, hvordan F ser ud, og hvilken form F har. F er en konsonant, og bogstavets lyd lyder sådan: fff. Lad os lige finde på et dyr, der starter med fff: Fffisk, den første lyd i fisk er fff, så fisk starter med bogstavet F. Lad os øve os sammen.

- Kan I tegne et F på tavlen?
- Kan I forme jeres krop som et F?
- Kan I finde et ord, der starter med fff?
- Kan I prøve at skrive et ord med F?

Efterhånden vil eleverne også kunne eksperimentere med legeskrivning, hvor de øver sig på selv at skrive ord, der starter med det bogstav, de er blevet introduceret for.

Som tidligere beskrevet er det her vigtigt at være opmærksom på elever med behov for en målrettet indsats inden for før-skrift, da disse elever forventeligt vil have behov for flere

eksempler og mere støtte, før de kan løse opgaver selvstændigt. Koblingen mellem bogstavnavn og -lyd og fx bevægelser eller dyr kan især være gavnligt for disse elever, da det giver dem flere strategier til at kunne genkende og identificere bogstaver og forlyde.

**Fælles boglæsning/dialogisk læsning.** Dialogisk læsning (se kapitel [4.2.1](#)) kan også være en effektiv metode til at styrke før-skrift ved fx at have eksplicit opmærksomhed på bogstaver og lyde. Dialogisk læsning er også en god metode til generelt at styrke elevernes opmærksomhed på skrift ved at fokusere på ord relateret til bøger (fx forside, forfatter, titel, læseretning, linjer mm). Hvis dialogisk læsning anvendes med fokus på de før-skriftlige kompetencer, kan det blandt andet styrke elevernes forståelse af, at det skrevne ord bærer betydning, og at man på dansk læser fra venstre mod højre og oppe fra og ned. Det kan også styrke elevernes generelle forståelse af skriftsproglige begreber. Undervejs i læsningen kan man bede eleverne om at lægge mærke til ord, der begynder med en bestemt forlyd eller bede eleverne om at udpege forskellige bogstaver i teksten.

**Bevægelseslege.** Når elever i børnehaveklassen bevæger sig, det vil sige bruger hele kroppen til at forme bogstaverne, mens de lærer bogstavlyde, bliver de bedre til at genkende lydene fra de enkelte bogstaver. Metoden har dog ikke nogen indflydelse på læsekompetencer (Damsgaard, L., Nielsen et. al, 2022).

## Referencer

- Anthony, J. L., Chen, Y.-J. I., Williams, J. M., Cen, W., & Erazo, N. A. (2021). US children's understanding of the English alphabet: Its acquisition, conceptualization, and measurement. *Journal of Educational Psychology, 113*, 1073–1087.
- Archer, A. L., & Hughes, C. A. (2010). *Explicit instruction: Effective and efficient teaching*. Guilford Publications.
- August, D., & Shanahan, T. (2006). *Developing literacy in second-language learners*. Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth. Routledge.
- Bandura, A. (1969). Social-Learning Theory of Identificatory Processes. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research* (pp. 213-262). Rand McNally & Company.
- Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., Catalise-2 Consortium, Adams, C., ... & house, A. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 58*, 1068-1080.
- Bdeir, M., Bahous, R., & Nabhani, M. (2022). Improving reading readiness in kindergarten children through early phonological awareness interventions. *Education 3-13, 50*, 348-360.
- Biemiller, A., & Slonim, N. (2001). Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology, 93*, 498-520.
- Bleses, D., Hvidman, C., Munkedal, S., & Højen, A. (2018). *Elever med svage kompetencer i sprog og læseforståelse. Forskningskortlægning af effektive indsatser, risikofaktorer og sammenhænge med anden læring*. Rapport udarbejdet for Styrelsen for Undervisning og Kvalitet.
- Bleses, D., Jensen, P., Nielsen, H., Sehsted, K., & Sjö, N. (2016). *Børns tidlige udvikling og læring*. Rapport udarbejdet for Børne- og Undervisningsministeriet.
- Bleses, D., Makransky, G., Dale, P. S., Højen, A., & Ari, B. A. (2016). Early productive vocabulary predicts academic achievement 10 years later. *Applied Psycholinguistics, 37*, 1461-1476.
- Bleses, D., Moos, M., Purpura, D. & Dale, P. S., (2023). General and math language contributions to early numeracy skills in a large population-representative sample. *Frontiers in Developmental Psychology, 1*, 1279691.
- Bleses, D. & Vach, W. (2014). Danish late talkers. A first portrait. In L. Rescorla & P. Dale (Eds.) *Late Talkers: From Research to Practice* (pp. 41-65). Brookes Publishers.
- Bleses, D., Vach, W., Slott, M., Wehberg, S., Thomsen, P., Madsen, T. O., & Basbøll, H. (2008). The Danish Communicative Development Inventories: validity and main developmental trends. *Journal of Child Language, 35*, 619-650.

- Blinkoff, E., Nesbitt, K. T., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2023). Investigating the contributions of active, playful learning to student interest and educational outcomes. *Acta Psychologica, 238*, 103983.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Loss, Sadness and Depression* (Vol. 3). New York: Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological Models of Human Development. *International Encyclopedia of Education, 3*, 37-43.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). *The Bioecological Model of Human Development*. Wiley Online Library.
- Burchinal, M., & Farran, D. C. (2020). What does research tell us about ECE programs. Foundation for Child Development, *Getting It Right: Using Implementation Research to Improve Outcomes in Early Care and Education*, (pp. 13-36).
- Danmarks Evalueringsinstitut (2013). *Høje forventninger til alle elever*. Rosendahls-Schultz Grafisk a/s
- Cain, K. (2007). Syntactic awareness and reading ability: Is there any evidence for a special relationship? *Applied Psycholinguistics, 28*, 679-694
- Calder, S. D., Brennan-Jones, C. G., Robinson, M., Whitehouse, A., & Hill, E. (2022). The prevalence of and potential risk factors for Developmental Language Disorder at 10 years in the Raine Study. *Journal of Paediatrics and Child Health, 58*, 2044-2050.
- Center on the Developing Child at Harvard University (2016). *From Best Practices to Breakthrough Impacts: A Science-Based Approach to Building a More Promising Future for Young Children and Families*. <http://www.developingchild.harvard.edu>
- Chaney, C. (1992). Language development, metalinguistic skills, and print awareness in 3-year-old children. *Applied Psycholinguistics, 13*, 485-514.
- Dale, P. S., Paul, A., Rosholm, M., & Bleses, D. (2023). Prediction from early childhood vocabulary to academic achievement at the end of compulsory schooling in Denmark. *International Journal of Behavioral Development, 47*, 123-134.
- Damsgaard, L., Nielsen, A. M. V., Gejl, A. K., Malling, A. S. B., Jensen, S. K., & Wienecke, J. (2022). Effects of 8 weeks with embodied learning on 5-6-year-old Danish children's pre-reading skills and word reading skills: The PLAYMORE project, DK. *Educational Psychology Review, 34*, 1709-1737.
- Demie, F., & Strand, S. (2006). English language acquisition and educational attainment at the end of secondary school. *Educational Studies, 32*, 215-231.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., & Brooks-Gunn, J. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology, 43*, 1428-1446.



Eadie, P. (2022). Oral language skills as a foundation for learning to learn. In J. Law, S., Reilly, S. & C, McKean. *Language Development. Individual differences in a Social Context* (pp. 397-419). Cambridge, NY: Cambridge University Press.

Eisenberg, N. & M. J. Sulik (2012). Emotion-Related Self-Regulation in Children. *Teaching of Psychology, 39*, 77-83.

Elbro, C. (2007). *Seminarie-serien. Læsevanskeligheder*. Gyldendal Uddannelse.

Elbro, C., Dalby, M., & Maarbjerg, S. (2011). Language learning impairments: a 30 year follow up of language impaired children with and without psychiatric, neurological and cognitive difficulties. *International Journal of Language & Communication Disorders, 46*, 437-448.

Foorman, B., Beyler, N., Borradaile, K., Coyne, M., Denton, C. A., Dimino, J., Furgeson, J., Hayes, L., Henke, J., & Justice, L. (2016). *Foundational Skills to Support Reading for Understanding in Kindergarten through 3rd Grade*. Educator's Practice Guide. NCEE 2016-4008. What Works Clearinghouse.

Frizelle, P., Tolonen, A.-K., Tulip, J., Murphy, C.-A., Saldana, D., & McKean, C. (2021). The impact of intervention dose form on oral language outcomes for children with Developmental Language Disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 64*, 3253-3288.

Goodrich, J. M., & Namkung, J. M. (2019). Correlates of reading comprehension and word-problem solving skills of Spanish-speaking dual language learners. *Early Childhood Research Quarterly, 48*, 256-266.

Guo, L. X., Pace, A., Masek, L. R., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2023). Cascades in language acquisition: Re-thinking the linear model of development. *Advances in Child Development and Behavior, 64*, 69-107.

Halle, T., Hair, E., Wandner, L., McNamara, M., & Chien, N. (2012). Predictors and outcomes of early versus later English language proficiency among English language learners. *Early Childhood Research Quarterly, 27*, 1-20.

Hill, E., Calder, S., Candy, C., Truscott, G., Kaur, J., Savage, B., & Reilly, S. (2024). Low language capacity in childhood: A systematic review of prevalence estimates. *International Journal of Language & Communication Disorders, 59*, 124-142.

Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2020). Preschool pathways to reading comprehension: A systematic meta-analytic review. *Educational Research Review, 30*, 100323.

Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: Implications for closing achievement gaps. *Developmental Psychology, 49*, 4-14.

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

Højen, A., & Bleses, D. (2023). Relative heritage language and majority language use before school start explains variance in 2nd grade majority language but not reading skills. *Frontiers in Psychology, 14*, 1134830.

Højen, A., & Bleses, D. (2024). Early majority-language skills predict later reading skills in both monolingual and bilingual children Manuscript in preparation for publication.

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

Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review, 9*, 131-155.

Juul, H. (2008). *Sproglige færdigheder i børnehaveklassen – en sammenligning af årgang 2004 og 2007*. Center for Læseforskning.

Kieffer, M. J. (2008). Catching up or falling behind? Initial English proficiency, concentrated poverty, and the reading growth of language minority learners in the United States. *Journal of Educational Psychology, 100*, 851-868.

Kjeldsen, A.-C., Saarento-Zaprudin, S. K., & Niemi, P. O. (2019). Kindergarten training in phonological awareness: Fluency and comprehension gains are greatest for readers at risk in grades 1 through 9. *Journal of Learning Disabilities, 52*, 366-382.

Kong, N. Y., & Hurless, N. (2023). Vocabulary interventions for young emergent bilingual children: A Systematic review of experimental and quasi-experimental studies. *Topics in Early Childhood Special Education, 43*, 17-29.

Logan, J. A., Piasta, S. B., Purtell, K. M., Nichols, R., & Schachter, R. E. (2023). Early childhood language gains, kindergarten readiness, and Grade 3 reading achievement. *Child Development, 95*:609–624.

Kuiack, A. K., & Archibald, L. M. (2023). Identifying and describing developmental language disorder in children. *International Journal of Language & Communication Disorders*.

Marulis, M., & Neuman S., B. (2010). The Effects of Vocabulary Intervention on Young Children's Word Learning: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research, 80*, 300-335.

Melby-Lervåg, M., Lyster, S.-A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 138*, 322–352.

Murphy, K. A., Springle, A. P., Sultani, M. J., McIlraith, A., Language, & Consortium, R. R. (2022). Predicting language performance from narrative language samples. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 65*, 775-784.

National Early Literacy, P. (2008). *Developing Early Literacy*. Report of the National early literacy panel.

- Nielsen, A. M. V., Daugaard, H. T., Scavenius, C., & Juul, H. (2022). Combining morphological and contextual strategy instruction to enhance word learning. *International Journal of Educational Research*, 112, 101920.
- Nesbitt, K. T., Blinkoff, E., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2023). Making schools work: An equation for active playful learning. *Theory into Practice*, 62, 141–154.
- Noble, C., Sala, G., Peter, M., Lingwood, J., Rowland, C., Gobet, F., & Pine, J. (2019). The Impact of Shared Book Reading on Children's Language Skills: A Meta-Analysis. *Educational Research Review*, 100290.
- Nudel, R., Christensen, R. V., Kalnak, N., Schwinn, M., Banasik, K., Dinh, K. M., Erikstrup, C., Pedersen, O. B., Burgdorf, K. S., & Ullum, H. (2023). Developmental language disorder—a comprehensive study of more than 46,000 individuals. *Psychiatry Research*, 323, 115171.
- Oller, D. K., & Eilers, R. E. (Eds.). (2002). *Language and Literacy in Bilingual Children*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Oxley, E., & De Cat, C. (2021). A systematic review of language and literacy interventions in children and adolescents with English as an additional language (EAL). *The Language Learning Journal*, 49, 265-287.
- Pace, A., Alper, R., Burchinal, M. R., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2019). Measuring success: Within and cross-domain predictors of academic and social trajectories in elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 112-125.
- Pace, A., Luo, R., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2017). Identifying pathways between socioeconomic status and language development. *Annual Review of Linguistics*, 3, 285-308.
- Petersen, D. K., Poulsen, M., & Christensen, R. V. (2022). *Forskningskortlægning af indsatser for elever med sprogførståelsesvanskeligheder*. Rapport udgivet for Undervisningsministeriet (Ministeriet for Børn og Undervisning).
- Plante, E. et al. (2014). Variability in the language input to children enhances learning in a treatment context. *American Journal of Speech Language Pathology*, 23, 530-545.
- Reilly, S., & McKean, C. (2023). Creating the conditions for robust early language development for all—Part 1: Evidence-informed child language surveillance in the early years. *International Journal of Language & Communication Disorders*.
- Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36, 12-19.
- Slot, P. L., Bleses, D., & Jensen, P. (2020). Infants' and toddlers' language, math and socio-emotional development: Evidence for reciprocal relations and differential gender and age effects. *Frontiers in Psychology*, 11, 580297.

Soto, X., Olszewski, A., & Goldstein, H. (2019). A systematic review of phonological awareness interventions for Latino children in early and primary grades. *Journal of Early Intervention, 41*, 340-365.

Thomsen, J. P. (2023). Social class and approaches to shaping educational expectations. *The British Journal of Sociology, 74*, 131-147.

Verhoeven, L. & van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: a longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology 22*, 407-423.

Winsler A, Rozell N, Tucker TL, Norvell G (2023). Earlier mastery of English predicts 5th Grade academic outcomes for low- income dual language learners in Miami, USA. *Bilingualism: Language and Cognition 26*, 910–923.

Zauche, L. H., Thul, T. A., Mahoney, A. E. D., & Stapel-Wax, J. L. (2016). Influence of language nutrition on children's language and cognitive development: An integrated review. *Early Childhood Research Quarterly, 36*, 318-333.

Ziegenfusz, S., Paynter, J., Flückiger, B., & Westerveld, M. F. (2022). A systematic review of the academic achievement of primary and secondary school-aged students with developmental language disorder. *Autism & Developmental Language Impairments, 7*, 23969415221099397.

Zucker, T. A., Cabell, S. Q., & Pico, D. L. (2021). Going nuts for words: Recommendations for teaching young students academic vocabulary. *The Reading Teacher, 74*, 581-594.

# Kolofon

Rundt om sprogindsatsen i børnehaveklassen

**Redaktion:**

Center for Folkeskole og Center for Undervisning og Kvalitet, Børne- og Undervisningsministeriet

**Grafisk tilrettelæggelse og layout:**

Børne- og Undervisningsministeriet

**ISBN:**

87-603-3378-2 (www)

Publikationen kan ikke bestilles, men den kan hentes på Børne- og Undervisningsministeriets hjemmeside

Eventuelle henvendelser af indholdsmæssig karakter rettes til [STUK.CF@stukuvm.dk](mailto:STUK.CF@stukuvm.dk)

**Udgivet af:**

Børne- og Undervisningsministeriet, 2024



