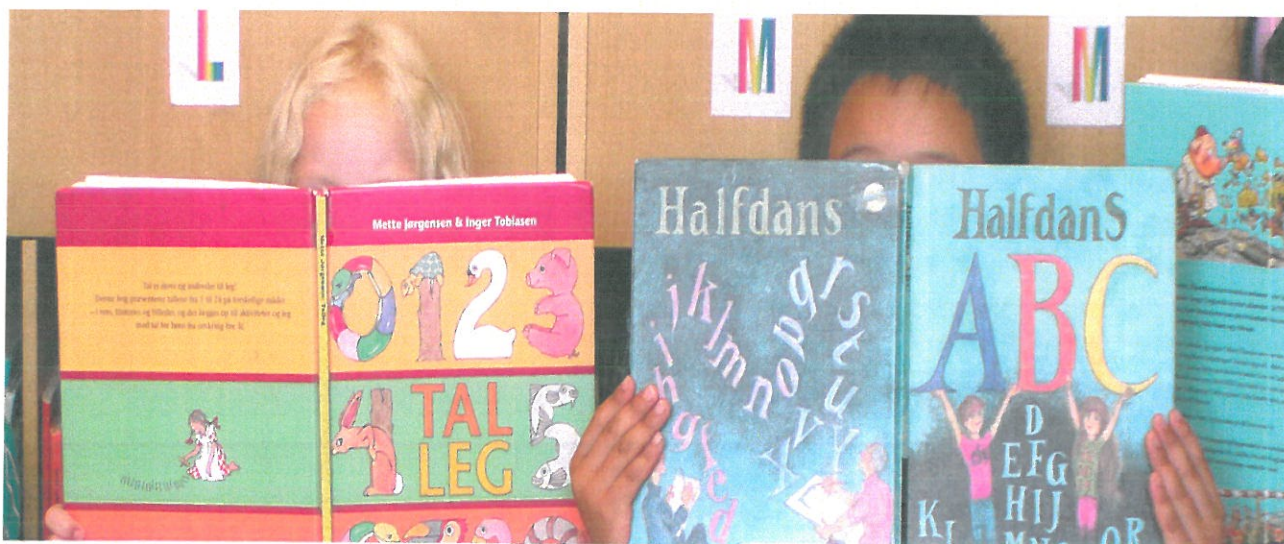


PD Afgangprojekt 2014

Styrkelse af børns skriftsprog

Et brobygningsprojekt mellem hjem, børnehave og indskoling



Tina Kornbeck Nielsen

Indholdsfortegnelse

	Side
1. Indledning	1
2. Problemformulering	1
3. Metode	1
4. Skriftsprogets udvikling og afvigelser	2
5. Forskning om skriftsprogsstimulering	4
5.1 Det receptive og produktive ordforråd	4
5.2 Viden om tekster	5
5.3 Bogstavkendskab og fonologisk opmærksomhed	5
5.4 Skriftsprogsstimulering gennem tidlig skrivning	6
5.5 Skriftsprogsstimulering gennem dialogisk læsning	7
6. Skriftsprogsstimulering og overgange i hjem, dagtilbud og skole	8
7. En fælles evalueringskultur i hjem, dagtilbud og skole	8
8. Interviews med pædagoger og lærere i Virupskolens distrikt	10
9. Kvantitativ og kvalitativ evaluering	11
9.1 Sprog vurdering - en kvantitativ evaluering	11
9.2 Læse- og skriveudviklingskemaer - en kvalitativ evaluering	13
9.3 Tværfaglige evalueringsredskaber	15
10. Klassekonferencen som overleverings- og udviklingsplatform	15
11. Udvikling af dialogisk læsning og tidlig skrivning	16
12. Holddeling på tværs	18
13. Et tværgående samarbejde	18
14. Innovationsmuligheder i hjem, dagtilbud og skole	19
15. konklusion	20
16. Litteraturliste	21
17. Bilag	26

1. Indledning

Gennem de seneste år har der været øget fokus på tidlig identifikation og forebyggelse af skriftsproglige vanskeligheder. I lyset af de skuffende placeringer i Pisaundersøgelserne¹, har det været klart, at en langt bredere indsats på det skriftsproglige område er nødvendig i den danske børnehave og skole. Forskning viser, at børns skriftsprogsudvikling begynder før skolestart, og en tidlig skriftsproglig indsats styrker barnets senere læse- og skriveudvikling. I Aarhus kommunes handlingsplan for sprog og læsning betones ligeledes nødvendigheden af at se børns og unges sprog- og læseudvikling i et sammenhængende forløb fra 0 - 18 år.

I Virupskolens distrikt har der ikke været tradition for et tværfagligt samarbejde mellem pædagoger, lærere og forældre om børns skriftsproglige kompetencer. Dette kan synes problematisk i forhold til at få øje på de børn, der har brug for en tidlig og intensiv indsats samtidig med, at det bliver vanskeligt at tilrettelægge differentierede tiltag i et sammenhængende forløb. Læseforskningen har afdækket flere områder, hvor det at tale, skrive og læse er gensidige forudsætninger, og jeg mener derfor, vi bør fremme en sammenhængende evalueringskultur og indsats, der sammenholder denne viden med henblik på at skabe kontinuitet i børns skriftsproglige udvikling og herunder identifikation af børn i risikogruppen.

På baggrund af ovenstående viden har skolen og herunder SFO² i samarbejde med distriktets dagtilbud søgt og fået midler gennem den lokale innovationspulje til at udvikle et tværfagligt samarbejde og skabe kontinuitet i børnenes skriftsproglige udvikling. Vi har allerede så småt taget hul på dette arbejde, og denne opgave skal ses som en forlængelse heraf. Hensigten med opgaven er derfor at undersøge følgende:

2. Problemformulering

Hvordan kan jeg som læsevejleder være med til at kvalificere børnenes skriftsproglige kompetencer i et sammenhængende forløb fra børnehaven og videre op i indskolingen på baggrund af tidlig identifikation og med henblik på at skabe kontinuitet og progression i elevernes fremtidige læse- og skriveudvikling og herved forebygge senere skriftsproglige vanskeligheder?

3. Metode

Opgaven er centreret om udviklingen af børns skriftsproglige kompetencer i de tidlige overgange fra børnehave til børnehaveklasse og 1. klasse. Jeg tager afsæt i begrebet Literacy³, hvor skriftsproget skal forstås bredt som læsning, skrivning og sprog i forskellige modaliteter, der tilegnes, udvikles og anvendes i et indbyrdes samspil i hverdagslivets alsidige og situationsbestemte kommunikation. Literacy bygger således på et socialkonstruktivistisk læringssyn, hvor

¹PISA 2000, 2003, 2006

² Skole = skole + SFO

³ National Videncenter for Læsning

børn lærer skriftsprog gennem social interaktion, samtale og tekster. Den teoretiske fundering finder jeg hos bl.a. Elbro, Korsgaard, Söderbergh, Lundberg, Liberg, Frost og Hagtvæt⁴. Fælles for disse er opfattelsen af, at tale, læse og skrive indgår side om side og gensidigt understøtter hinanden.

Med henvisning til forskning af ovennævnte teoretikere vil jeg se på den skriftsproglige udvikling, hvilke forudsætninger der har betydning for skriftsprogsudviklingen, og hvordan senere vanskeligheder kan forebygges. På baggrund af forskningsresultater ønsker jeg, at anskueliggøre tidlig skrivning og dialogisk læsning som anvendelige metoder til skriftsprogsstimulering. Dette teori-afsnit er fundamentet for opgaven og anvendes løbende i analyser og vurderinger.

I Internationale og nationale undersøgelser afdækker jeg de muligheder og udfordringer, der er i forbindelse med skriftsprogsstimulering og samarbejdet herom i både hjem, dagtilbud og skolen. Dette leder over i en diskussion af behovet for en fælles læringsstøttende evalueringskultur.

Resultaterne af ovenstående danner baggrund for en lokal empirisk undersøgelse af det aktuelle samarbejde omkring skriftsproget i Virupskolens distrikt med henblik på at belyse udfordringer og mulige samarbejdsflader. Med afsæt i Kvaales teori om det kvalitative forskningsinterview har jeg interviewet pædagoger, børnehaveklasseledere og lærere. Gennem en interviewguide har jeg forsøgt at skabe en vis form for systematik og gennemskuelighed, så undersøgelsen leder i en retning, der producerer relevant viden indenfor opgavens problemfelt.

Med udgangspunkt i en empirisk analyse af resultaterne af den officielle sprogvurdering⁵ i børnehaveklassen samt Lundbergs skrive- og læseudviklingsskemaer⁶ og med skelen til Korsgaard⁷ undersøges hvilke forudsætninger, børnene har, når de starter på Virupskolen, og hvordan en kombination af kvantitative og kvalitative evalueringsredskaber på sigt kan være med til at styrke indsigten i det enkelte barns skriftsproglige udvikling som en kontinuerlig proces og som afsæt for differentierede tiltag. Udgangspunktet er her børnehaveklasse, hvorfra der kan trækkes tråde både ned i børnehave og op i 1. klasse.

Opgaven munder ud i anbefalinger til en række innovationsmuligheder, der bør iværksættes som forudsætning for at skabe kontinuitet og progression i børnenes skriftsproglige udvikling. Her henviser jeg til Ogdens og Skogens⁸, der fremhæver barrierer og forhold, der bidrager til en vellykket implementering.

4. Skriftsprogets udvikling og afvigelser

Ordet skriftsprog er en fællesbetegnelse for læsning og skrivning, der forenklet kan defineres

⁴ Elbro 2014, Korsgaard 2010, Söderbergh 2011, Frost 2008 og Hagtvæt 2004, Lundberg 2011, Liberg 1997

⁵ Bleses 2011

⁶ Lundberg 2012+2005

⁷ Bilag 2

⁸ Ogdens 2013, Skogens 2009

som hhv. Afkodning X Sprogforståelse⁹ og Indkodning X Budskab. Under de to komponenter er der forskellige delfærdigheder, som hver især spiller ind på læsningens og skrivningens kompleksitet, der anskueliggøres i Ehri's interaktive læsemodel¹⁰ og i Flower og Hays' kognitive model for skrivning¹¹. Børn med skriftsproglige vanskeligheder har vanskeligheder indenfor mindst en af de to overordnede komponenter. Fx er "en forstyrrelse i afkodningen af skriftsproget, forårsaget af et svigt i det fonologiske system"¹² årsagen til dyslektiske vanskeligheder. Samtidig kan en usikker og langsom afkodning påvirke sprogforståelsen. Hukommelsesvanskeligheder, eksekutive vanskeligheder eller et begrænset ordforråd kan ligeledes være årsag til vanskeligheder indenfor de overordnede komponenter, hvorved samordningen mellem komponenterne svækkes. Nogle børn er endda så uheldige at have sammensatte vanskeligheder¹³.

Motivation har ifølge flere forskere indirekte betydning for både læse- og skriveudviklingen¹⁴, idet motivationen skaber større udholdenhed og vilje til at takle udfordringer og overvinde vanskeligheder under læse- og skriveprocessen. Motivationen kan således indirekte påvirke udfaldet af de overordnede komponenter i skriftsproget. Bråten fastslår at børns forventning om mestring, indre motivation og mestringsmål er afgørende for læsemotivationen¹⁵.

Spear-Swerling og Sternberg har konkretiseret læseudviklingen i en visuel model¹⁶, som illustrerer almenudviklingen og eventuelle afsporinger i forhold hertil. Hagtvets oversigt¹⁷ over centrale milepæle for den sproglige udvikling fra 2-10 årige kan ses som en udvikling, der følger før og sideløbende med Spear-Swerling og Sternbergs model. Aldersangivelserne er tentative, og Hagtvet understreger, at der kan forekomme individuelle udviklingsforskelle. Modellen kan synliggøre meget tidlige tegn for afvigelser i skriftsprogsudviklingen. Barnets skriveudvikling kan følges fra præfonetisk skrivning til konventionel skrivning i Hagtvets model for skriveudvikling¹⁸.

Som lærer eller pædagog er det centralt at vide, hvor barnet befinder sig i sin (skrift)sproglige udvikling for herved at kunne støtte barnet videre i sin udvikling og evt. få barnet tilbage på rette vej. Det almindelige læse- og skriveudviklingsforløb håndteres af de fleste børn problemfrit, hvorimod "risikobørn har behov for løbende pædagogisk støtte for at komme igennem konsolideringsperioden på en rimelig tid... En lang konsolideringsperiode er i sig selv et risikotegn"¹⁹. For at få indsigt i barnets udvikling og de eventuelle vanskeligheder, der knyttes hertil, er det nødvendigt at se nærmere på de forudsætninger som, forskning viser, har betydning for barnets senere afkodning og sprogforståelse samt indkodning og budskab.

⁹ Gough & Tunmer 1986; Elbro 2014

¹⁰ Ehri 1995; Brudholm 2002

¹¹ Flower & Hays 1981

¹² Høien & Lundberg 2005

¹³ Elbro 2008

¹⁴ Hagtvet 2004, Bråten 2008

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Spear-Swerling 1994

¹⁷ Hagtvet 2011

¹⁸ Hagtvet 2004

¹⁹ Hagtvet 2011;176

5. Forskning om skriftsprogstimulering

Barnets helt tidlige færdigheder i at afkode, forstå og anvende tegn, som kræves for at barnet senere bliver i stand til at tilegne sig skriftsproget, kaldes *emergent literacy*. Forskningen om emergent literacy tager udgangspunkt i, at børn socialiseres ind i skriftsproget længe før, de begynder i skolen. Lundberg taler om *skriftsprogssocialiseringen*²⁰, hvor barnet får kendskab til skriftsproget på en uformel og legende måde.

Emergent Literacy gør herved op med en række antagelser om, at skriftsproget kun bør varetages af eksperter inden for skolens domæne og at tilegnelse af skriftsprog forudsætter et kognitivt og talesprogligt udviklingstrin, som barnet først opnår ved skolealderen. Söderberghs forskning tyder på, at den tidlige skriftsprogstimulering kan fremme barnets kognitive udvikling, og flere andre forskningsresultater viser en klar sammenhæng mellem tidlige sproglige færdigheder og senere læsefærdigheder²¹. Både Aukrusts og Scarborough peger på en sammenhæng mellem de 3-åriges sprog og de 17-åriges læsekompetencer²². Undersøgelser har desuden vist, at effekten af forberedende undervisning inden læsestart er langt større end effekten af specialundervisning senere i skoleforløbet²³. I nedenstående fremhæves tre vigtige delfærdigheder, som har dokumenteret virkning i forhold til at udvikle et godt skriftsprog.

5.1 Det receptive og produktive ordforråd

Størrelsen af 3-årige børns ordforråd har vist sig at have stor betydning for den senere skriftsproglige udvikling, og særligt det produktive ordforråd og syntaktiske færdigheder er tydelige indikatorer. Dette bekræftes af både nationale og internationale forskningsresultater²⁴ og "the importance of vocabulary in reading achievement has been recognized for more than half a century"²⁵. For udviklingen af sprogforståelsen er det vigtigt, at ordforrådet ikke kun har en bredde, men også en *dybde* da forståelsen af en tekst afhænger af, om man kan forstå ordene, grammatikken og konteksten. Barnets generelle viden om verden har betydning for denne *dybde*, og der er således flere elementer, der spiller ind og indirekte påvirker sprogforståelsen. En mindre varieret ord- og sætningsdannelse bør derfor være genstand for særlig opmærksomhed. Samtidig bør man være opmærksom på, hvor hurtigt barnet kan få fat på kendte ord, da benævneshastigheden af ord har betydning for barnets senere automatiserede afkodning²⁶. I henhold hertil må både børnehave og skole arbejde eksplicit med ord i forskellige kontekstuelle sammenhænge og gennem illustration og forklaring som en del af det forebyggende arbejde²⁷.

²⁰ Frost 2003;42

²¹ Söderbergh 2011

²² Aukrust 2005, Scarborough 1999

²³ Borstrøm 2004

²⁴ Gellert 2007, Scarborough 1998; Elbro 2014

²⁵ National Reading Panel 2000, 4;2

²⁶ Elbro 2014, National Literacy Panel 2008

²⁷ National Reading Panel 2000

5.2 Viden om tekster

Flere undersøgelser peger på betydningen af, at børn har udviklet et begreb om tekster, og forstår hvad tekster skal bruges til samt har udviklet en narrativ kompetence²⁸ og forestillingsevne.²⁹ "Når barn leser, vil tekstgenren være med på å bestemme hvordan de oppfatter teksten"³⁰, og derfor kan børns bevidsthed om forskellige teksttypers sprog, struktur og kommunikative kvaliteter ses som en fortolkningsramme, der har betydning for sprogforståelsen i læsningen og budskabet i skrivningen. Børn skal derfor tidligt præsenteres for mange forskellige teksttyper. Forskning viser desuden, at barnets evne til at huske samt gengive sætninger og historier er vigtige for den senere skriftsproglige udvikling³¹. Barnets verbale arbejds hukommelse og dets eksekutive funktioner har således også indflydelse på skriftsprogsudviklingen³².

Læsning og skrivning er komplekse processer, der stiller krav til, at barnet kan anvende både tidligere erhvervet viden, som er lagret i langtidshukommelsen, og ny viden for enten at afkode, drage konklusioner og nå frem til forståelse eller genererer ideer, oversætter dem til ord, få ord ned på skrift og formidle et budskab. Skriftsproget er ligeledes langt mere krævende i forhold til at forstå ord og kunne danne forestillingsbilleder end talesproget, og mangelfuld skriftlig fremstilling beror ofte på et kontekstualiseret sprog uden modtagerbevidsthed. Derfor er barnets deltagelse i at kunne producere fortællinger, forklaringer og definitioner med til at udvikle en forståelse af forskellen mellem tale- og skriftsprog, teksters anderledes "her og nu" samt evnen til at danne forestillingsbilleder og den senere inferensdannelse.

5.3 Bogstavkendskab og fonologisk opmærksomhed

En flerårig undersøgelse af Juul og Elbro³³ viser, at de børn i børnehaveklassen, der scorede lavt i bogstavkendskab og fonologisk opmærksomhed havde større risiko end andre børn for at score lavt i prøver af læsning og stavning i 2. klasse. Andre undersøgelser viser tilsvarende, at barnets opmærksomhed på sprogets formelle kendetegn og særligt sprogets fonemer er central for både ordafkodning og sprogforståelsen langt op i skoleforløbet³⁴. Ifølge Elbro er "bogstavkendskab den enkelte færdighed i førskolealderen, som bedst forudsiger, hvordan det vil gå eleven med læseindlæringen"³⁵. Undersøgelser³⁶ har dog vist, at børn med høj opmærksomhed på fonemer er bedre til at udnytte bogstavkendskabet. Fonologisk opmærksomhed kan således ses som bindeleddet mellem de formelle bogstaver og selve afkodningen og er hermed essentiel for skriftsprogsudviklingen.

Når det 4-årige barn begynder at kunne genkende rim og høre, at ord består af flere stavelser, er det tegn på fonologisk opmærksomhed. "Utviklingsmessig ser fonologisk bevidsthed ut til å

²⁸ Aukrusts 2005, Arnquist 2012

²⁹ Elbro 2014

³⁰ Aukrusts 2005;28

³¹ Elbro 2014

³² Samuelsson 2012

³³ Juul & Elbro 2005+2007

³⁴ Ehri 2004, National Literacy Panel 2008

³⁵ Elbro 2014

³⁶ Ibid. Ehri 2004

bevege sig langs et kontinuum fra opmærksomhed mot store sproklige enheter til mindre enheter”³⁷. Mange børn får selv denne opmærksomhed, men flere har brug for, at der hjemme eller i institutionen leges med sprogets fonemer.”Children who are read to at home - especially material that rhymes - often develop the basis of phonemic awareness. Children who are not read to will probably need to be taught that words can be broken apart into smaller sounds”³⁸. Forskning³⁹ har vist, at det ikke er tilstrækkeligt at arbejde med større fonologiske enheder som rim og stavelser. Hvis barnets fonologiske opmærksomhed skal skærpes, må der arbejdes mere systematisk med sprogets enkeltlyde - fra helhed til del - før skolestart. ”Phonics instruction taught early proved much more effective than phonics instruction introduced after first grade”⁴⁰, og ifølge Hagtvæt bør barnet have en veludviklet fonologisk bevidsthed allerede i 5-6 års alderen. Den direkte instruktion i kobling mellem fonem og grafem er således central.

De bedste forudsætninger for, at barnet kan skabe opmærksomhed på de enkelte fonemer og artikulationen af dem, er skelnen mellem talesprogets forskellige fonemer og adgangen til de mest distinkte former af ords udtale⁴¹. I talesproget er der ikke altid klar markering af afgrænsningen mellem ord og fonemer, der opstår assimilationer, og derfor er der risiko for, at børn får lagret ord utydeligt og ikke bliver opmærksomme på de enkelte fonemer i ord. Scarboroughs forskning⁴² viser, at mindre distinkte udtaler af ord i 5-årsalderen er kendetegnet for senere skriftsproglige vanskeligheder. Det er således centralt at observere, om barnet udtaler ordene korrekt, og særligt bør der være fokus på syntagmatiske udtalefejl⁴³. De syntagmatiske fejl består af udeladelser, tilføjelser og ombytning af bogstaver på samme måde, som de dyslektiske vanskeligheder er karakteriseret ved ikke-bogstavbevarende læsefejl og ikke lydbevarende stavefejl i den senere læsning og skrivning.

Barnets sproglige udvikling hænger tydeligvis sammen med skriftsprogsudviklingen, og kvaliteten af emergent literacy-færdigheder ved skolestart ser ud til at fastholdes op gennem skolealderen. Det tyder således på, at gode dagtilbud for de yngste og gode skoletilbud for indskolingsbørnene kan mindske en negativ spiral for børn, der er i risiko for at udvikle skriftsproglige vanskeligheder. En tidlig og effektiv indsats kan bryde en negativ Matthæuseffekt⁴⁴. Det bliver således interessant at se nærmere på, hvordan børn kan stimuleres skriftsprogligt.

5.4 Skriftsprogsstimulering gennem tidlig skrivning

Undersøgelser viser, at børn klarer sig bedre i deres skriftsprogsudvikling, hvis de har beskæftiget sig med legeskrivning i førskolealderen. I henhold til Hagtvæt og Frost⁴⁵ kan legeskrivning fungere som et stillads, der gør det mere trygt for barnet at udforske dets nærmeste

³⁷ Aukrusts 2005;27

³⁸ National Reading Panel; Topic Areas

³⁹ Ehri 2004, Elbro 2014

⁴⁰ National Reading Panel 2000;2

⁴¹ Elbro 2014

⁴² Scarboroughs 1998; Elbro 2008+2014

⁴³ Hagtvæt 2004;68

⁴⁴ Stanovich 1988

⁴⁵ Hagtvæt 2004, Frost 2008

udviklingszone indenfor skriftsproget, og Korsgaard betoner betydningen af, at dagtilbud bør understøtte barnet i den spontane skrivning⁴⁶.

Når barnet ser de voksne skrive, eller det selv skriver, vil det efterhånden blive opmærksom på fonemer, og hvordan de kan kobles til grafemer for at blive til skreven tekst. Herved bliver bogstaverne funktionelle, og dette er afgørende for, at barnet kan etablere fonologiske strategier. Ifølge Bråten er afkodning og stavning tæt forbundne på elementært niveau⁴⁷, og han antyder at vanskeligheder med at afkode kan foregribes gennem den tidlige skrivning. I *den læsemetodiske model*⁴⁸ henviser Frost til, at barnet i skriveprocessen kan tage afsæt i sin aktuelle kunnen og møde skriftsproget på egne præmisser gennem talesproget, der for barnet er kendt. Når barnet oplever at kunne gøre fremskridt ved at skrive, vil motivationen uden tvivl også være med til at drive processen frem.

I skriveforsøgene bliver barnet bevidst om, at det skrevne sprog rummer et budskab, og den erkendelse møder det også skrevne tekster med. Det er væsentligt at prioritere en vekselvirkning mellem læse- og skriveaktiviteter, da de to processer giver teksterfaringer, som kvalificerer hinanden⁴⁹. I en undersøgelse lavet af Otzen understreges den tidlige skrivnings betydning for udviklingen af både afkodningen og en narrativ kompetence⁵⁰. Bevidstheden om ord, grammatik og kontekst udvides i skriveprocessen, idet barnet gennem skriveprocessen bliver opmærksomt på, at hvert ord der skrives, bestemmes og begrænser valget af den efterfølgende skrivning. Herved lærer barnet at gå fra hverdags sprogets "her og nu" til skriftens dekontekstualiserede sprog.

5.5 Skriftsprogstimulering gennem dialogisk læsning

Derudover peger forskning på, at dialogisk oplæsning med brug af målrettede understøttende sprogstrategier kan kvalificere barnets (skrift)sprog⁵¹. Dialogisk læsning har dokumenteret effekt i tilegnelsen af nye ord og børns sproglige udvikling generelt⁵². Børnene engageres sprogligt, idet de inviteres til dialog om ordene og indholdet i historien. Nye ord sættes ind i kendte sammenhænge og knyttes til barnets erfaringer og eksisterende viden. Når børn hører og anvender nye ord i samtalen udvikles det receptive og produktive ordforråd samt viden om grammatik og kontekst. Det er væsentligt, at børnene får et bredt kendskab til forskellige genrer med mellem- og lavfrekvente ord og fagbegreber.

Sammenfattende kan jeg konkludere, at børnenes skriftsproglige forudsætninger indenfor både indkodning og budskab samt afkodning og sprogforståelse kan udbygges gennem tidlige skriveforsøg og dialogisk læsning.

⁴⁶ Korsgaard 2010

⁴⁷ Bråten 1996

⁴⁸ Frost 2008;45

⁴⁹ Hansen 1999

⁵⁰ Otzen 2002

⁵¹ Whitehurst: Broström 2012

⁵² Jensen 2005

6. Skriftsprogsstimulering og overgange i hjem, dagtilbud og skole

I lyset af ovenstående viden bliver det essentielt, at både hjem, dagtilbud og skole arbejder med at kvalificere børnenes (emergent) literacy-færdigheder og samtidig følger barnets udvikling tæt, så barnet ikke tager en afsporing, udvikler uhensigtsmæssige strategier⁵³ og får vanskeligheder ved at læse og skrive.

Iflg. loven om pædagogiske læreplaner skal børnehaven arbejde med barnets sprogudvikling herunder talesprog, skriftsprog, billedsprog og kropssprog. Dette ligger i tråd med de forenkede fælles mål for børnehaveklasse, hvor der tilsvarende er fokus på, at "eleven er opmærksom på forskellige måder at anvende sprog" herunder bl.a. *sproglig bevidsthed* og *læsning og skrivning* som igen knyttes til målene for 1. klasse⁵⁴. Ud fra et lovmæssigt krav synes der således at være basis for en rød tråd i arbejdet med skriftsprogsstimuleringen og udvikling af literacy kompetencer.

Fasts studier⁵⁵ afslører også, at børn længe inden skolestart beskæftiger sig med skriftsproget via populærkultur og medier, men at både børnehave og skole ikke inddrager børnenes viden og kompetencer i det videre arbejde med skriftsproget, hvilket kan medføre tab af både ressourcer og motivation samt fare for, at barnet stagnerer. Tilsvarende viser andre undersøgelser⁵⁶, at der er risiko for tab af viden om børns (skrift)sproglige kompetencer i de skift, som børn gennemgår i forbindelse med overgangen fra dagtilbud til børnehaveklasse og i overgangen fra børnehaveklasse til 1. klasse. Skolen tager ikke afsæt i de sproglige erfaringer, børnene har med fra børnehaven. Ydermere mener mindre end en tredjedel af lærerne i 1. klasse, at den læseforberedende undervisning i børnehaveklassen har stor betydning for tilrettelæggelsen af læseundervisningen. Broström hævder, at årsagen hertil er manglende kommunikation mellem forældre, børnehave og skole samt en frygt for at stigmatisere børn. Dette bekræftes i en nyere undersøgelse, der konkluderer, at samarbejdet ikke lever op til de politiske målsætninger⁵⁷.

For børn, der allerede før skolestart er identificeret som værende i sproglige vanskeligheder, er der fare for, at der opstår huller i det (skrift)sproglige tilbud, som de modtager. Overleveringen mellem dagtilbud og skole foregår primært uformelt og mundtligt med fokus på barnets adfærd, og der mangler redskaber til at overføre den (skrift)sproglige viden⁵⁸.

7. En fælles evalueringskultur i hjem, dagtilbud og skole

EVA⁵⁹ peger dog på, at pædagoger og lærer generelt mangler viden om, hvordan børnene klarer sig, og at evalueringen derfor bør øges og kvalificeres. I 2009 blev det obligatorisk at teste børnenes sprog, når de starter i skolen, og i 2012 frigav Socialministeriet et sprogvurde-

⁵³ Lundberg 2011

⁵⁴ EMU 2014

⁵⁵ Fast 2009

⁵⁶ EVA 2014+2008, Jørgensen 2009

⁵⁷ Broström 2012

⁵⁸ Kristensen 2012, EVA 2005

⁵⁹ EVA 2005+2014

ringsmateriale, hvor det blev muligt for børnehavepædagoger og børnehaveklasseledere at samarbejde om børns sproglige udvikling med udgangspunkt i ét samlet materiale. Materialet har potentiale til at leve op til sin intention, men samtidig er der tydelige udfordringer forbundet hermed. Evaluering omfatter både test, måling og vurdering⁶⁰, og test er derfor i sig selv ingen garanti for at kvalificere evalueringen og udvikle børnenes skriftsproglige kompetencer.

Frost og Hagtvæt⁶¹ mener, at et øget fokus på test i børnehave og indskoling vil kunne resultere i, at børnene i stedet for at eksperimentere med skriftsproget lærer bogstaverne som enkeltstående fænomener. EVA(2014) peger ligeledes på, at sprogvurderingen kan gøre sprogarbejdet mere teknisk præget, så sprogets delelementer ikke trænes i en funktionel kontekst og på en måde, der giver mening for børnene. Heri ses evalueringens konstitutive virkning og en fare for at "selve dagligdagen bliver instrumentaliseret"⁶² gennem *teaching to the test* og *washback-effects*.

Evalueringen vedrører i dag ikke blot forholdet mellem barnet og pædagogen eller læreren, den anvendes gennem *accountability*⁶³ også som et styringspolitisk middel til kontrol og effektiv udnyttelse af ressourcer. I forlængelse heraf udtrykker Frost en bekymring for, om evalueringens begreb bliver opfattet for snævert og produktorienteret uden samtidig at fokusere på proces. Denne bekymring bekræftes i flere undersøgelser⁶⁴. Selvom børnehaveklasselederen finder sprogvurderingsmaterialet nyttigt, ses en risiko for at resultaterne anvendes summativt og ikke knyttes an til det fremadrettede arbejde. Samme problematik ses ved overgangen til 1. klasse, idet lærerne er usikre på testens fremadrettede anvendelsesmuligheder og føler sig bundet af et bestemt læsebogssystem.

Resultaterne siger i sig selv ikke noget om, hvordan de forbedres og i henhold til Ehri og Flower og Hays, hvor læsning og skrivning er vanskelige og komplekse processer, bliver det nødvendigt for pædagogen og læreren at kunne gå ind i selve processen og følge barnets vej mod målet. Hagtvæt påpeger, at evaluering skal ses i et læringsstøttende perspektiv, hvor målet er at støtte den løbende læring ud fra nærmeste udviklingszone⁶⁵. Her henvises til, at dagtilbud og skole må udvikle en *assessment culture*, hvor et summativt og formativt perspektiv på vurdering kombineres, idet elevens aktuelle standpunkt måles summativt samtidig med, at vurderingen af indsatsen i forhold til elevens udvikling er en formativ evaluering.

Frost sætter spørgsmålstegn ved sammenhængen mellem de evalueringer, der anvendes i praksis og det læringssyn⁶⁶, som dagtilbud og skole har. Kvantitative evalueringsskemaer som sprogvurdering og læsetest giver ikke kun viden om børnenes forudsætninger, de inddeler dem også i forhold til hinanden efter bestemte kriterier. Børnene bliver udsat for en objektivisering, der gør det muligt at sammenligne og forudsige grupper af elever efter bestemte normer, hvilket får betydning for, hvordan pædagogen eller læreren opfatter børnene, og

⁶⁰ Allerup 2011;178

⁶¹ Hagtvæt 2012, Frost 2010

⁶² Schou 2009

⁶³ Allerup 2011

⁶⁴ EVA 2014+2005, Jørgensen 2009

⁶⁵ Hagtvæt: Frost 2010

⁶⁶ Ibid.

hvordan børnene opfatter sig selv. Evalueringsredskaberne kan således også være medvirkende årsag til de problemer, den skal afhjælpe jf. *Rosenthal-effekten*⁶⁷. Spørgsmålet er derfor, om en bestemt evalueringkultur kan stå i vejen for udviklingen af en funktionel skriftsproglig udvikling. Eleven må udvikle en metakognitiv bevidsthed, og i den forbindelse er det relevant at inddrage vurderingsredskaber, der fremmer denne bevidsthed.

Ovenstående undersøgelser viser sammenfattende, at der mangler en sammenhængende og fast procedure for indsigt i og opfølgning på børns skriftsproglige kompetencer. Det bliver vigtigt, at lærere og pædagoger ikke lader sig forblænde af evalueringens tendens til forenklinger - men holder fast i kompleksiteten og får vejledning i fortolkningen af resultaterne og udarbejdelse af differentierede tiltag.

8. Interviews med pædagoger og lærere i Virupskolens distrikt

Med udgangspunkt i viden om skriftsprogsstimulering og de udfordringer, der er forbundet med at skabe et tværgående samarbejde med henblik på løbende evaluering og indsats, har jeg ud fra det kvalitative forskningsniveau interviewet pædagoger, børnehaveklasseledere og lærere i 1. klasse. De semistrukturerede interviews⁶⁸ åbner for nuanceret data og kendskab til aktørernes egen oplevelse og forståelse af aktuelle forhold. Dette er essentielt i forhold til at få indsigt i, hvordan forskningsresultaterne kan fortolkes ind i de forhold, der er i Virupskolens distrikt, og hvilke samarbejdsflader, der således kan være forbundet hermed. Der er flere reliabilitets- og validitetsmæssige udfordringer i forbindelse med den kvalitative interviewform. Jeg er bl.a. opmærksom på risiko for *social desirability*⁶⁹, hvor besvarelserne viser et forskønet billede af virkeligheden, idet pædagoger og lærere godt ved at (skrift)sprog bør prioriteres og psykologisk gerne vil fremstå korrekte. Imidlertid peger besvarelserne på flere problemfelter samt ønsker om opkvalificering. I det følgende fremhæves enkelte sammenfatninger fra besvarelserne. Interviewguiden med alle besvarelser kan findes som bilag⁷⁰.

I børnehaverne anvendes hovedsageligt oplæsning, dialogisk læsning og leg med rim og remser. Der arbejdes således med udvikling af børns viden om tekster, en narrativ kompetence, ords betydning samt ords større lydige enheder. Arbejdet er dog personafhængig og synes ikke i tilstrækkelig grad, at være struktureret og eksplicit. Desuden er det problematisk, at der ikke er fokus på ords enkeltlyde og sammenhængen mellem grafem og fonem.

Børnehaveklassen er begyndt at arbejde med dialogisk læsning, hvorimod 1. klasse kun sporadisk inddrager metoden. Alle steder anvendes dialogisk læsning kun i perioder eller i forhold til enkelte børn, og arbejdet med ordforrådets bredde og dybde er ikke systematisk. I børnehaveklasse og 1. klasse arbejdes eksplicit med bogstavernes lyde og koblingen til bogstaver gennem fx forskellige systemer. Der arbejdes meget lidt med børns skriveforsøg i børnehaverne, men flere udtrykker ønske om at kunne vægte dette. Tidlig skrivning inddrages fra oktober i børnehaveklassen og i 1. klasse prioriteres det højt fra start.

⁶⁷ Allerup 2011

⁶⁸ Kvale 2004

⁶⁹ Coolican 2004

⁷⁰ Bilag 3

I overleveringen mellem børnehave og skole samt børnehaveklasse og 1. klasse indgår ikke specifik viden om børns (skrift)sproglige kompetencer. Alle parter giver udtryk for, at overleveringen er vigtig, og den derfor bør kvalificeres. Tilsvarende har der ikke været et samarbejde mellem børnehave og skole omkring børns skriftsprog. Samarbejdet mellem børnehaveklasse og 1. klasse er ligeledes minimal. Desuden anser forældrene arbejdet med skriftsprog som værende skolens domæne, og det handler i høj grad om manglende kommunikation om forventninger og ansvar. Samlet set udtrykkes ønske om, at samarbejdet bliver struktureret og prioriteret af ledelserne.

Både pædagoger og lærere oplever, at de får ny viden gennem de test, der anvendes, men samtidig ønsker de at inddrage andre og mere løbende evalueringsredskaber. Den viden, som de får om børnenes (skrift)sprog anvendes delvist fremadrettet i forhold til de børn, der scorer lavt i testen, og i mindre grad eller slet ikke i forhold til, hvordan de enkelte børn støttes i deres (skrift)sproglige udvikling. Både pædagoger og lærere beskriver, at det er problematisk at aflæse resultaterne og anvende dem formativt. Her ses ovenstående risici for *teaching to the test* og *washback-effects*.

Sammenfattende konkluderes, at der er behov for et udvidet og mere formaliseret samarbejde i forhold til børnenes skriftsproglige kompetencer, hvilket stemmer overens med ovenstående undersøgelser. Trods problematikker i et muligt samarbejde synes der, at være grobund for gode samarbejdsflader. Pædagogernes og lærerens motivation i forhold til at prioritere det skriftsproglige arbejde gennem fx dialogisk læsning og tidlig skrivning, løbende evaluering og samarbejdet herom anses som den størst mulige samarbejdsflade.

9. Kvantitativ og kvalitativ evaluering

I dette afsnit undersøges mulighederne for at kombinere kvantitative og kvalitative evalueringsredskaber, der kan gå på tværs af overgange. Med udgangspunkt i en analyse af det kvantitative sprogvurderingsmateriale, der anvendes i både dagtilbud og skole samt Lundbergs kvalitative vurderingsskemaer, der anvendes i den ene 1. klasse, undersøges evalueringsredskabernes anvendelighed i forhold til at få indsigt i børns (skrift)sproglige udvikling. Analysen tager afsæt i to børn i børnehaveklassen og anskueliggør de forskellige forudsætninger, børn møder med, når de starter på Virupskolen. I sprogvurderingen vil analysen koncentrere sig om det barn, hvorpå der laves en individuel vurdering.

9.1 Sprogvurdering - en kvantitativ evaluering

Sprogvurderingsmaterialet tester barnets bogstavkendskab og fonologiske opmærksomhed samt produktive og receptive talesprog⁷¹, der alle er delfærdigheder, der har betydning for barnets skriftsproglige udvikling. I testen er det kun bogstavernes navne og ikke lyde, der testes, og spørgsmålet er, om det ville være mere naturligt for barnet at koble bogstavet med dets lyd? Materialet består af både en classescreening samt en individuel vurdering. På baggrund af sprogvurderingen beregnes en samlet score, som er en kvantitativ opgørelse med en værdi mellem 0-100 for barnets samlede sproglige kompetencer. Gruppetesten er ikke i stand

⁷¹ Begreber fra sprogvurderingsmaterialet anvendes i afsnittet.

til at måle det produktive talesprog, som derfor måles gennem et forældreskema eller den individuelle vurdering. Ser man bort fra forældreskemaet, synes sprogvurderingsmaterialet at have en høj reliabilitet og validitet⁷². Forældreskemaet er et godt politisk forsøg på at danne bro imellem hjem, børnehave og skole, men det har vist sig at have store validitets- og reliabilitetsmæssige problemer. Forældrene skal vurdere, i hvor udpræget grad deres barn forsimpler udtalen af ord. Dette er som nævnt en yderst værdifuld indikator for senere skriftsprogsvanskeligheder, men spørgsmålet er, om dette alene kan overlades til ikke-fagpersoner. På Virupskolen oplever vi, at resultaterne ikke viser det reelle billede, og vi har derfor valgt at undlade denne del.

En grafisk fremstilling af fordelingen af børn på indsatsgrupper viser, at én elev kræver en *særlig indsats*, to en *fokuseret indsats* og 56 en *generel indsats*⁷³. Ved et nærmere blik på resultaterne ses dog, at der i alle klasser er store forskelle i børnenes receptive talesprog, men særligt inden for de lydlige kompetencer bemærkes en meget stor spredning. Der er en forskel mellem 0,9 og 100. Enkelte børn herunder Mik scorer 100 i alle områder. Spredningen og det procentvise antal af elever, der kræver en *særlig* og *fokuseret indsats* er dog betydelig mindre end sidste år, hvilket med en vis forsigtighed kan ses som et resultat af det sidste års øgede fokus på skriftsprog og det tværgående samarbejde.

Der laves en individuel test på de tre elever, der placeres i hhv. *særlig* og *fokuseret indsats*. Lui er det barn, der ifølge testen, kræver en særlig indsats. Han scorer meget lavt i de lydlige kompetencer⁷⁴. Anskues de enkelte profiler, bliver det tydeligt, at børnene overordnet har større vanskeligheder ved at udpege bogstaver end at kategorisere lyde, hvilket også er tilfældet for Lui. Børnene har sandsynligvis endnu ikke etableret en bevidsthed om, at ord består af lyde og har derfor svært ved at fastholde et bogstavkendskab.

Lui er bedre til at kategorisere lyde vha. rim end at skelne enkeltlyde, og han har således større vanskeligheder ved den kategoriale lydopfattelse end opfattelsen af tale⁷⁵. Jf. talehørekonsulentens har Lui desuden udtalevanskeligheder; dels syntagmatiske i form af reduceringer og ombytninger af særligt *s* og *r*, dels paradigmatiske i forhold til at *t*, *k* og *g* erstattes med *d*. Vanskelighederne er størst ved konsonantforbindelser. Undersøgelser har vist at ordblinde har særligt svært ved at skelne mellem nabolyde som *d* og *g* samt konsonantklynger⁷⁶. Det er naturligvis svært for Lui at blive opmærksom på de enkelte fonemer, når han har en uklar repræsentation og udtale af dem. Den manglende opmærksomhed kan få betydning for, om fonemer kan fastholdes og bearbejdes i den fonologiske sløjfe, hvorfor lagringen af lyden af nye bogstaver og ord i langtidshukommelsen⁷⁷ bliver vanskelig. Samtidig er både det receptive ordforråd og benævneshastigheden relativt langsom, og han vil derfor få svært ved at finde frem til de rigtige ord, selvom fonemerne er identificeret.

Lui har også vanskeligheder ved at gengive dele af en historie, og han er tydeligvis udfordret på den verbale arbejdshukommelse. Derimod har Lui ikke svært ved selv at bygge en historie

⁷² Allerup 2011

⁷³ Bilag 4

⁷⁴ Bilag 5

⁷⁵ Elbro 2004

⁷⁶ Ibid.

⁷⁷ Samuelsson 2012

op, og han kender tydeligvis den narrative fortællings simple opbygning. Lui synes således ikke at have større problemer med de eksekutive funktioner i arbejdshukommelsen. Samlet set er Lui dog i risiko for både at udvikle svag afkodning og indkodning samt sprogforståelse og budskab.

Det er vigtigt at være opmærksom på, at selvom en elev placerer sig i *generel indsats*, kan eleven have vanskeligheder indenfor et specifikt område. Det er nødvendigt at gå ind og nærstudere bilagsrapporten for de elever, som på den ene eller anden måde afviger. Fx er der to elever, der i starten af børnehaveklassen sidste år placeredes i *generel indsats* og i slutningen i *særlig indsats*. Hvis resultaterne var nærlæst, havde man set, at begge elever faktisk scorede lavt i fonologisk opmærksomhed. Det generelle billede er dog, at de børn, der scorer lavt i sprogvurderingen tilsvarende scorer lavt i slutningen af børnehaveklasse og senere i 1. klasse.

På baggrund af ovennævnte kan det konkluderes, at sprogvurderingsmaterialet kan være med til at identificere, de børn der er i sproglige vanskeligheder og samtidig skabe viden om den samlede børnegruppe med et almenpædagogisk sigte.

9.2 Læse- og skrivevurderingsskema - en kvalitativ evaluering

På baggrund af ovenstående bliver det tydeligt, på hvilke områder de forskellige børn kræver særlig opmærksomhed, men sprogvurderingen er et øjebliksbillede, der ikke kan stå alene. Derfor anvendes sprogvurderingen i sammenhæng med Korsgaards og Lundbergs vurderingsskemaer og vurderes i et helhedsbillede med indsigt i den kompleksitet, som skriftsproget rummer. Reliabiliteten er i sig selv ikke så stor i den kvalitative vurdering, som derfor i høj grad afhænger af børnehaveklasselederens metodiske og faglige viden.

I Lundbergs vurderingsskemaer kan elevens hhv. skrive- og læseudvikling følges i fem forskellige dimensioner, men det er vigtigt at understrege, "at trinnene ikke er absolutte og obligatoriske"⁷⁸. Hensigten er, at eleverne er med til at placere sig selv i skemaet, så bevidstheden om egen læring øges. Skemaerne kan desuden anvendes i dialogen med forældrene.

De fleste børn og herunder Lui læser logografisk med brug af *visuelle strategier*. Enkelte fx Mik er ved at *etablere fonologiske strategier* og på vej fra *begrænset effektiv læsen og skriven til grammatisk skriven og læsen*⁷⁹. Lui kan rime og er i læseudviklingskemaet på niveau 1 i fonologisk opmærksomhed, hvor Mik placerer sig på niveau 10 i fonologiske strategier og 6 i ordafkodning, da han kan finde ord, der starter med samme lyd og læse små ord⁸⁰.

Teksterne viser tilsvarende en relativ stor spredning i børnenes skriveudvikling. I Lundbergs skema befinder børnene sig på alle trin lige fra 6 til 13 i dimensionen *stavning*⁸¹, dvs. at børnene i henhold til Hagtvæt skriver lige fra *præfonetisk* til *fonetisk*. Generelt er børnene motiveret for at skrive, og flere er længere i deres skriveudvikling end i deres læseudvikling.

⁷⁸ Lundberg 2011;51

⁷⁹ Liberg 1994

⁸⁰ Bilag 6

⁸¹ Bilag 7

Lui kan skrive sit navn på en tegning. Han skriver bogstaver på række, og bevidstheden om ordafgrænsning er stadig usikker. I teksten anvender Lui flere bogstaver, end han kan udpege og benævne, men der er ingen kobling mellem grafem og fonem udover *j i jeg og h i har*⁸². Han skriver en enkelt sætning i datid med et handleverbum. Mundtligt vil Lui derimod gerne fortælle en lidt længere beretning eller historie, som læreren kan nedskrive, og han befinder sig således på niveau 2 i den tekstske skrift. Ved at følge Luis skriveudvikling vil man desuden kunne se/høre, hvilke ord Lui har i sit produktive ordforråd samt følge hans kendskab til fonemer og grafemer. Man bør være opmærksom på, om Lui fortsat laver fejl i strid med skriftens lydprincip.

Det er centralt, at Lui og mange af de andre børn dyppes i *det grammatiske bad*⁸³ og får støtte til at *forcere den lange hængebro*⁸⁴ mellem grafem og fonem, så de udvikler en fonologisk bevidsthed og et funktionelt bogstavrepertoire. I læsningen skal de efterhånden supplere de ydre læsestrategier med indre knyttet til en fonologisk processering. Hvis dette ikke sker, vil den første afvigelse i læseudviklingen ske og resultere i skriftsproglige vanskeligheder. For Lui er dette særligt vanskeligt, idet han må have en vis funktionel kontrol (epi-) over sit talesprog for at kunne beskæftige sig med de formelle aspekter i sproget (meta-) og se på sproget udefra⁸⁵. Samarbejdet med talehøre- og læsekonsulenten er således central. Desuden bør Luis evne og lyst til at fortælle historier fastholdes, så han med udgangspunkt heri inddrages i skriftsprogets verden og bibeholder motivationen og en positiv selvopfattelse, da en negativ Matthæuseffekt allerede kan begynde her.

Miks tekst er skrevet fonetisk korrekt, så andre kan læse den. Han *mestrer lydbaseret skrivning af to- og trestavelseord*⁸⁶ og har en begyndende indsigt i bogstavfølger. Han er således på vej mod *integrering af ortografiske strategier*. Teksten er bygget op af korte helsætninger, der tilsammen danner en selvstående kronologisk fortælling, som vidner om en dekontekstuel tænkning. Han anvender bindeordet *så* og pronominet *de* for *pindsvinene*, hvilket er med til at skabe en vis kohærens i teksten. Mik beskriver ikke pindsvinene eller omgivelserne, som ledsager hændelserne, og der er ingen adverbialer, der kan angive sted. Mik er på niveau 2 i sætningsopbygning og tekstform, 4 i skabende skrivning og 7 i funktionel skrivning. Man bør være opmærksom på, at selve nedskrivningen og stavningen er ressourcekrævende, og manglende overskud til at planlægge og revidere derfor ofte resulterer i en forholdsvis kort tekst. Mik skal videreudvikle de fonologiske strategier i både skrivning og læsning samtidig med, at han opbygger ny viden om ord og orddele. Det er vigtigt, at Mik får etableret en fuldstændig fonologisk analyse, da der ellers vil ske en afvigelse i læseudviklingen, så analysen ikke kan automatiseres og danne grundlag for udvikling af ortografiske strategier.

Børnenes tekster er således vigtige vidnesbyrd om, hvor langt børnene er nået i deres skriftsprogstilegnelse, og Korsgaards og Lundbergs skemaer er anvendelige redskaber i den løbende evaluering. Sammenfattende viser ovenstående vurderinger, at der er meget store variationer i børnenes skriftsproglige kompetencer, når de starter i skole, og enkelte børn, herunder Lui, er i fare for at udvikle skriftsproglige vanskeligheder. Den røde tråd i arbejdet med bør-

⁸² Bilag 8

⁸³ Liberg 1997

⁸⁴ Trageton 2004;197

⁸⁵ Thorsen 2004, Frost 2008

⁸⁶ Bilag 9

nenes (skrift) sproglige udvikling og indsats samt overleveringen heraf er således fundamental.

9.3 Tværfaglige evalueringsredskaber

Lundbergs og Korsgaards skemaer kan sammen med *sprogvurderingen* i starten af børnehaveklasse, *Læsevaluering på begyndertrinet*⁸⁷ i slutningen af børnehaveklasse og i 1. klasse skabe en rød tråd i indskolingens evalueringskultur. TRAS⁸⁸ og refleksionspunkter fra *Sprogets milepæle*⁸⁹ vil være bud på relevante kvalitative evalueringsredskaber sammen med den kvantitative sprogvurdering som en del af dagtilbuddets evalueringskultur. Flere af dimensionerne i Lundbergs skemaer kan med fordel anvendes i børnehaven, og jeg har derfor valgt at inddrage disse dimensioner sammen med områder fra TRAS i udarbejdelsen af et tværgående *vurderingsskema*⁹⁰, som kan anvendes i samarbejdet mellem forældre, børnehave og skole.

Desuden kan *barnets bog*, en tidlig porteføljemappe med barnets egne produkter, sproghistorier⁹¹, ordkort samt vurderingsresultater og tiltag, anvendes som samtalegrundlag i barnets overgange. Hermed synliggøres den skriftsproglige udvikling, og der skabes et fælles sprog og en fælles form. Anerkendelsen af barnets produkter og barnets bevidste tilgang til egne læreprocesser er en forudsætning for at kunne forbedre dem. Bogen kan være med til at skabe tryk og styrke barnets positive forventninger til skolen, så det ikke stagnerer⁹², men fortsat udvikler sig. Bogen har således både en værdi *her og nu* i børnehaven, i børnehaveklassen og videre op i indskolingens samt en brobygningsværdi.

Dette åbner op for tværgående evalueringsredskaber, der hviler på et lærings syn, hvor børn anvender (skrift) sprog som meningsfyldte redskaber i forskellige sammenhænge og i samspil med andre.

Men udviklingen af en sammenhængende og læringsstøttende evalueringskultur og indsats fordrer desuden, at pædagoger og lærere er kvalificeret til at foretage tolkninger og handle på baggrund heraf på et fagligt forsvarligt grundlag.

10. Klassekonferencen som overleverings- og udviklingsplatform

Klassekonferencen er en af de platforme, der kan handles ud fra i bestræbelserne på at sikre både en summativ og formativ evaluering af børnenes skriftsprogsudvikling. Desuden er konferencen en måde at sikre, at der bringes informationer om barnets skriftsproglige kompetencer fra en instans til en anden.

Konferencen er et internt møde på skolen, hvor pædagoger, klasseteam, læsevejleder, ledelse og koordinator for kompetencecentret samt evt. eksterne ressourcepersoner kan sætte fokus

⁸⁷ Borström 2004

⁸⁸ Espenakk 2002

⁸⁹ Bylander 2014

⁹⁰ Bilag 10

⁹¹ Broström 2012

⁹² Bilag 3

på børnenes skriftsproglige udvikling sammenholdt med tiltag og organisering. Virupskolen har ikke etableret faste konferencer hverken i børnehaveklasse eller 1. klasse. Både pædagoger og lærere giver udtryk for et ønske om at mødes på formel vis omkring børnenes (skrift)sprog ved overlevering. Et vigtigt indsatsområde bliver derfor at få etableret en overleveringskonference i forbindelse med de nye skolestartere, en conference i forlængelse af sprogvurderingen samt en overleveringskonference i forbindelse med overgangen til 1. klasse.

På konferencen er det væsentligt, at der er faste rammer og klare aftaler om, hvem der gør hvad. Som læsevejleder har jeg det overordnede ansvar for mødets indhold og proces. Vejledningsprocessen er af afgørende betydning for mødets udfald, og den skal "være en betydningsfuld, professionel assistance til individers og grupperes læring og udvikling"⁹³. Relationen i vejledningen vil være asymmetrisk⁹⁴, og derfor er det vigtigt at skabe en behagelig og konstruktiv atmosfære og sikre at alle kommer til orde. Det er nødvendigt, at jeg overvejer, hvilken vejledningsstrategi, der vil være aktuel i en given situation afhængig af konferencens hensigt. En formidlingsorienteret vejledning kan anvendes i forbindelse med at aflæse og forstå testresultater, tekster og Lundbergs skemaer. Men det vil ofte være nødvendigt at anvende en reflekterende vejledning, hvor dialogen sættes i spil for at få de vejlede frem til en højere grad af refleksion over egen praksis og praksisteori⁹⁵. Jeg kan fx spørge ind til, hvordan der stilladseres og udfordres, eller hvordan der arbejdes med dialogisk læsning og skrivning?

Pædagoger og lærere kan først udvikle og anvende nye former for fx dialogisk læsning, når de er blevet en del af deres praksisteori. Jeg bør være opmærksom på, at det kan være vanskeligt at skabe rum for refleksion, når rummet samtidig er besluttende.⁹⁶ Konferencen må således have en tydelig progression, så refleksionen kan kvalificere beslutningerne. Mødet afrundes med klare aftaler om, hvad der skal ske fremadrettet. EVA(2008) fremhæver, at vejledningen virker bedst, når vejlederen er med i praksis, og der kan besluttes, at læsevejlederen i en periode går med i børnehaveklassen for at støtte og vejlede i forhold til anvendelsen af Lundbergs skemaer, en øget intensivering i forhold til særligt Lui samt en anderledes tilgang til dialogiske læsning og tidlig skrivning.

11. Udvikling af dialogisk læsning og tidlig skrivning

Empirien fra de kvalitative interviews peger på, at dialogisk læsning oftest anvendes implicit eller ustruktureret. Undersøgelser⁹⁷ indikerer, at metoden må inddrage mere systematiske og eksplicite læringsstrategier, hvis skriftsproget herigennem skal styrkes. Samtidig må der medtænkes differentieringsmuligheder. Ydermere ønsker lærerne at styrke skriveprocessen gennem modellering jf. interviewet.

Metodikken i *The teaching learning cycle* eller *Derewiankas model*⁹⁸ kan sammen med lærings-

⁹³ Lauvås 2006

⁹⁴ Løw 2009

⁹⁵ Lauvås 2006

⁹⁶ EVA 2008

⁹⁷ Aram 2006

⁹⁸ Bilag 11

*stigen*⁹⁹ være konkrete bud på, hvordan dialogisk læsning og tidlig skrivning i højere grad kan differentieres, idet forholdet mellem modellering og mestring synliggøres samtidig med at skrivning og læsning kan bringes til at interagere og understøtte hinanden. Metoden tager udgangspunkt i en socialkonstruktivistisk læringsteori, hvor eleverne er aktivt medskabende i videnstilegnelsen, og hvor der arbejdes både induktivt og deduktivt.

The field of knowledge opbygges med afsæt i samtale om børnene forkundskab og forventninger til teksten ud fra titel, illustrationer og rekvisitter. Målet for læringen gøres eksplicit, således at barnet på forhånd ved, hvilke ord eller bogstaver de fx skal lære og have fokus på i teksten. Gennem den voksnes åbne spørgsmål og små aktiviteter før, under og særligt efter l sningen i *text deconstruction* kan sproget udforskes på forskellige niveauer fra makroniveau og helt ned til de ortografiske detaljer og fonemer - fra helhed til del og til helhed igen¹⁰⁰. Herved arbejdes ikke blot eksplicit med genre, tekstopbygning, s tningsskonstruktion, anvendelse og betydning af udvalgte m lord, men tilsvarende med fonologisk opmærksomhed og bogstavkendskab. Her kan børnene fx identificere og tælle ord, bogstaver og fonemer samt inddrage leg med ordkort og s tninger¹⁰¹. Metasproglig indsigt skabes bedst, når barnet som tidligere nævnt ikke anvender energi på selve sprogproduktionen. Frosts helhedsmetodik kan derfor med fordel anvendes, idet barnet fx først lærer en remse eller sætning fra teksten udenad, hvorefter der i detaljen kan arbejdes med ordstruktur og fonemanalyse som udgangspunkt for *grammatiske samtaler*¹⁰². Sætningen klippes op og laves igen, der sorteres ord efter bestemte kriterier, dannes nye ord ved at fjerne eller tilføje bogstaver. Lui vil desuden have gavn af fx at klappe og hoppe stavelser, rime, lege *Robert Robot*, der gentager og udtaler m lordene distinkt og i stavelser evt. med spejl. Mik kan i teksten eller sætningen finde ord, der starter med samme lyd og identificere og læse småord. Desuden kan børnene støttes vha. *l ringsstigen* ved at begrænse valget for Lui og fx spørge *starter kat med kkk eller sss?* Eller bede Mik argumentere for, hvorfor ordene *kat* og *hat* rimer.

Bevidstg relsen af og leg med sproget må dog ikke ske på bekostning af selve oplevelsen af fortællingen, og progressionen bør derfor gå fra oplevelse til bevidstgørelse og tilbage til oplevelse, hvorfor teksten ofte b r l ses højt for børnene ad flere omgange¹⁰³.

Meningen er, at børnene nu kan anvende den erhvervede viden i skriveprocessen, og i *joint construction* skriver lærer og elever en tekst i fællesskab. Inden skriveprocessen samtales med udgangspunkt i et tankekort om hovedpersonen. Børnene kommer med forslag til indhold og formuleringer, og b rnehaveklassel reren skriver, imens hun taler højt. Formålet er at demonstrere de tanker, der er knyttet til en skriveproces samtidig med, at børnene f r ideer til formuleringer, fraser og ord, som kan anvendes i egen skrivning. Der skal være noget at skrive om, en genre at skrive i og nogen at skrive til. Desuden ser børnene, hvorledes ordene skrives ved tydelig artikulation og identifikation af fonemner. Flower og Hays' model illustrerer skrivning som en krævende kognitiv proces, der er vanskelig for mange børn. Men tanken er, at det barnet kan gøre med støtte i dag, kan det gøre alene i morgen. Børnene skal derfor i *independent construction* selv tegne og herefter skrive en historie om hovedpersonen fra teksten med fx inddragelse af m lordene. I skriveprocessen kan man med fordel anvende *Write-*

⁹⁹ Justice 2010, Frost 2009. Bilag 12

¹⁰⁰ Bilag 13

¹⁰¹ Elbro 2008

¹⁰² Liberg 1997

¹⁰³ Brudholm 2002

*Reader*¹⁰⁴ og evt. *OS+ metoden*¹⁰⁵, hvor børnene skriver på pc med auditiv feedback.

Når alle børn skriver på den samme opgave, men ud fra hvert sit sted, er det et reelt bud på, hvordan børnenes store forskellighed kan rummes, så hvert barn tilgodeses og udfordres. Gennem løbende formative tilbagemeldinger støttes og udfordres det enkelte barn i selve skriveprocessen. Mik opfordres til at udbygge hændelserne, hvor Lui støttes i at udtale ord tydeligt og identificere enkelte kendte fonemer i egen udtale og skrift. Der må skabes kvalificeret modspil gennem tilbagemeldingerne, så børnenes implicite viden om skriftsproget bliver eksplicit. Balancen mellem at vejlede, udfordre og samtidig bibeholde barnets spontane lyst til at skrive, så det ikke udvikler mistillid til egne kompetencer, bliver væsentlig.

Risikobørn som Lui kan godt lære at udtale og identificere fonemer, men det kræver ekstra tid i de enkelte faser i modellen samt gradueret støtte og intensivering fra de voksne omkring ham¹⁰⁶.

12. Holddeling på tværs

For i perioder at kunne intensivere og målrette indsatsen mod de enkelte børn endnu mere kan der arbejdes på tværs af klasser, hvor lærere og årgangspædagoger har større og mindre grupper. Dette ønske kommer til udtryk i interviewet. Jeg vil derfor deltage på et årgangsmøde med henblik på, dels at få skriftsprog på dagsordenen, og dels at udvikle et samarbejde på tværs, hvor der i perioder undervises i større eller mindre hold. På sigt vil jeg tilstræbe, at der arbejdes på tværs i hele indskolingen, hvor børnehaven i perioder indgår. Men for at mindske nogle af de forskellige barrierer¹⁰⁷, der kan være i forbindelse med at ændre praksis, vælger jeg at tage små skridt.

13. Et tværgående samarbejde

Et velfungerende samarbejde på tværs kræver ressourcemæssige prioriteringer, herunder timer afsat til møder på flere niveauer, gensidige besøg og vidensdeling. Desuden bør der være fælles oplæg og temaeftersmiddage, hvor børns skiftsprog sættes på dagsordenen. Det er vigtigt, at vi får afstemt forventningerne til hinanden både på ledelsesniveau samt pædagoger og lærere imellem.

Tilsvarende bliver forventningsafklaring og kommunikationen med forældrene central. Forældrene skal blive bevidste om, at "lade børnene opdage skriftsprogets verden ikke er at pace dem, men at give dem lov"¹⁰⁸. Et tidligt og frugtbat samarbejde med forældrene er essentielt. Forældrenes indflydelse - særligt inden 6 årsalderen¹⁰⁹ - har stor betydning for børns skriftsprogkompetence, og derfor er skiftsprogsstimulering i hjemmet inden skolestart afgørende. Der kan afholdes forældremøder og -kurser, hvor både skole og dagtilbud er repræsenteret og

¹⁰⁴ Bundsgaard 2012

¹⁰⁵ Jensen 2014, Trageton 2004

¹⁰⁶ RTI: Mesmer 2008

¹⁰⁷ Skogen 2004, Ogden 2013

¹⁰⁸ Korsgaard 2010;10

¹⁰⁹ Hagtvæt 2004

tydelige i deres forventninger. Inden skolestart og inden overgang til 1. klasse bør der være samtaler med forældre, lærere og pædagoger. Her kan bl.a. spørges ind til eventuelle arvelige årsager til risiko for skriftsproglige vanskeligheder. Desuden får forældrene hver måned det sidste år i børnehaven udleveret bogtasker med pjece om skriftsprog, materialer fra sprog-pakken samt tre bøger til dialogisk læsning i hjemmet.

14. Innovationsmuligheder i hjem, dagtilbud og skole

På baggrund af viden fra forskning og empiri er jeg kommet frem til en række innovationsmuligheder, der kan være med til at styrke skriftsproget i et sammenhængende forløb fra børnehaven og videre op i indskoling. Som nævnt er der stor problembevidsthed og ændringsmotivation blandt både lærere og pædagoger, og denne *readiness*¹¹⁰ kan påvirke implementeringen af innovationen positivt. Udover *readiness* er ledelsens opbakning og etablering af fælles procedurer og metoder nødvendige, samtidig med at lærere og pædagogerne udvikler metoderne og oparbejder ejerskab hertil i praksis. Jeg anbefaler derfor, at der nedsættes en styregruppe bestående af ledelse, læsevejleder, sprogvejleder og sprogpædagoger fra skole og dagtilbud. Viden og erfaringer udveksles i en kontinuerlig proces mellem styregruppen og lærere og pædagoger¹¹¹, så *bottom-up* og *top-down strategier* kombineres¹¹².

Barriererne for en vellykket implementering er begrænset tid, ressourcer og kompetence¹¹³. Desuden kan de forskellige kulturer og professionsopfattelser udfordre i forhold til at skabe en tværgående innovation, og personalet kan opleve det som stressende at skulle tilegne sig ny viden og nye tiltag. Det er derfor centralt, at nye aktiviteter integreres i eksisterende aktiviteter og systemer, og jeg har derfor taget udgangspunkt i de mulige samarbejdsflader.

Følgende innovationsmuligheder anbefales:

- Der afholdes faste overleverings- og udviklingskonferencer med deltagelse af ledelse, sprog- og læsevejleder, samt centermøder, hvor eksterne ressourcepersoner fra PPR konsulteres i forhold til børn i risikozonen - herunder børn placeret i *særlig indsats* i børnehaveklassen og 1. klasse.
- Der fastlægges rammer for et tværgående samarbejde mellem dagtilbud, børnehaveklasse og 1. klasse. Herunder faste møder med dagsorden, hvor en repræsentant fra styregruppen kan deltage. Udveksling mellem pædagoger i børnehaveklasse og børnehave i overgangsperioden.
- Der udarbejdes en plan for vejledning, videndeling og kompetenceudvikling af personalet i dagtilbud og indskoling.
- Der differentieres gennem bl.a. dialogisk læsning og tidlig skrivning. Metoderne nytænkes og anvendes kontinuerligt i både hjem, dagtilbud og skole.

¹¹⁰ Ogden 2013

¹¹¹ Ibid.

¹¹² Ferrer-Wreder 2004: Ogden 2013

¹¹³ Interviews, Ogden 2013

- Der arbejdes med holddeling på tværs af 1. og børnehaveklasse. Børnehaven inddrages i perioder. Der er en særlig forbyggende indsats for de svageste, hvor interne og eksterne ressourcepersoner inddrages både i forhold til vejledning og/eller som undervisere.
- Der opbygges en fælles evalueringsskiltur i dagtilbud og skolen med tværgående kvantitative og kvalitative evalueringsskiltur. Der er faste procedurer for evaluering, opfølgning og vejledning.
- Forældrene inddrages tidligt i barnets skriftsproglige udvikling, og der laves en plan for samarbejdet. Fx afholdes samtaler inden skolestart.

15. Konklusion

Opgaven viser, at børns sproglige udvikling hænger sammen med skriftsprogsudviklingen, og de kundskaber børn møder med i skolen, er mere afgørende for, hvordan de klarer sig fremover, end man tidligere har været klar over. Det bliver således vigtigt, at følge børnenes (skrift)sproglige udvikling tæt og skabe bro mellem de mange overgange som børn gennemgår fra børnehave til børnehaveklasse og 1. klasse, så risikobørnene kan identificeres og en tidlig og gradueret intensivning kan iværksættes.

Udviklingen af en kontinuerlig skriftsproglig vurdering og indsats på tværs af hjem, dagtilbud og skole fordrer et tæt samarbejde med tydelig forventningsafklaring, en fælles evalueringsskiltur, formaliserede overleveringer og faglig opkvalificering. I henhold hertil indikerer den empiriske interviewundersøgelse, at der på samme tid er behov og mulighed for innovation. Ovenfor har jeg skitseret, hvilke innovative tiltag, Virupskolens distrikt bør etablere for at styrke børnenes fremtidige læse- og skriveudvikling.

En del af innovationen bør omfatte udviklingen af en fælles læringsstøttende evalueringsskiltur. De kvantitative evalueringsskiltur må anvendes i sammenhæng med kvalitative, så det bliver muligt ikke kun at anskue børns (skrift)sprog i et færdighedsperspektiv men gennem dialogen få indsigt i børnenes hypoteser om skriftsproget og således se deres skriftsproglige kompetence i et udviklingsperspektiv, hvor forventninger om mestring, indre motivation og orienteringen mod mestingsmål stimuleres gennem dynamiske tilbagemeldinger.

Overleverings- og udviklingskonferencer kan være med til at fastholde evalueringens kompleksitet og sikre den formative evaluering samt skabe kontinuitet og progression i de mange overgange. Den innovative proces indeholder imidlertid flere sekvenser og vil kræve flere vejledningsforløb, og styregruppens rolle i forhold til at koordinere, vejlede og sikre kontinuitet under hele implementeringsforløbet bliver fundamental.

16. Litteraturliste

- Allerup, Peter (2011), Evaluering i skolen, Dafolo.
- Aram, Dorit (2006), Early literacy interventions: The Relative roles of storybook reading, alpha - betic activities, and their combination. Reading and Writing, 19(5), 489-515.
- Arnquist, Anders (2012), Dysleksi og førskolebørn. I Samuelsson, Stefan (2012), Dysleksi og andre
- Aukrust (2005), Tidlig språkstimulering og livslang læsing – en kunnskabsoversikt,
- Bleses, Dorthe (2011), Sprogvrdering, Syddansk Universitet.
- Borstrøm, Ina & Pedersen, Dorthe Klint (2004), Læseevaluering på begyndertrinnet. Alinea.
- Borstrøm, Ina & Pedersen (1997), Dorthe Klint, Kan man forebygge ordblindhed i børnehaveklassen? Mål & Mæle, 20 (4), 22-30.
- Broström, Stig mfl. (2012), Dialogisk læsning i teori og praksis. Dafolo.
- Broström, Stig mfl. (2006), En god skolestart. Et samlet læringsforløb for dagtilbud, indskoling og fritidsordning”. Rapport afgivet af Skolestartudvalget.
- Broström, Stig & Skriver, Anders & Hansen, Ole (2012), Sproghistorier: En bro mellem skriftsprogstilignelse i børnehave og indskoling? Dafolo.
- Broström, Stig & Skriver, Anders (2012), Undersøgelse af sprogpedagogik (early literacy) i danske børnehaver. Forskningsrapport. Aarhus Universitet. DPU.
- Brudholm, Merete (2002), Læseforståelse – hvorfor og hvordan? Alinea.
- Bråten, Ivar (2008), Læseforståelse. Læsning i videnssamfundet – teori og praksis. Klim.
- Bråten, Ivar (1996), Om forholdet mellom lesing og skrivning. I: World, Asti Heen, (Red), Skriftspråkutvikling. Cappelen Akademisk forlag.
- Bundsgaard, Jeppe, Kjertmann, Kjeld mfl. (2012), Rapport fra projektet: At skrive sig til læsning. Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Bylander, Helle & Krogh Trine (2014), Sprogets milepæle. Hvornår skal vi være bekymrede for et barns sproglige udvikling? Dafolo.
- Coolican, H. (2004), Research Methods and Statistics in Psychology. Fourth Edition. Hodder Arnold.

- Dahler-Larsen, Peter (2006), Evalueringskultur – et begreb bliver til, Syddansk Universitetsforlag.
- Derewianka, Beverly (1990), Rocks in the Head, Children and the Language of Geology. I: Carter R. Knowledge about Language and the Curriculum. Hodder & Stoughton.
- Egelund, Niels (2010), Danske unge i en international sammenligning, Hovedresultaterne af PISA 2009, DPU.
- Ehri, Linnea (2004), Teaching Phonemic Awareness and Phonics. In: The Voice of Evidence in Reading Research. London 2004.
- Elbro, Carsten (2014), Læsning og læseundervisning, Gyldendal.
- Elbro, Carsten (2008), Læsevanskeligheder, Gyldendal.
- Elbro, Carsten (1996), Kan man forudsige ordblindhed? Mål & Mæle, 19 (2), 16-25.
- Elbro, Carsten & Juul, Holger (2005), Sproglige færdigheder ved starten af børnehaveklassen. Rapport om en undersøgelse. Undervisningsministeriet.
- EMU (2014), Danmarks Læringsportal. Undervisningsministeriet - Styrelsen for it og læring.
- Espenakk mfl. (2002), TRAS - Tidlig registrering af sprogudvikling. Special pædagogisk forlag.
- EVA (2005), Læsning i folkeskolen. Rapport fra Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2008), Viden der forandre. Rapport fra Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2012), fælles om en god skolestart. Rapport fra Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA(2014), Sprogvurdering af alle skolestartere - Intentioner og praksis i børnehaveklassen. Rapport fra Danmarks Evalueringsinstitut.
- Fast, Carina (2009), literacy - i familie, børnehave og skole. Klim.
- Flower, Linda og John Hays (1981), En teori om skrivning som kognitiv proces. I Bjørkvold og Sylvi Penne (1991), Skriveteori. Cappelen Damm.
- Flower, Linda & Hayes, John (1981), En teori om skrivning som kognitiv proces, College Composition and Communication, 32
- Frost, Jørgen (2010), Evaluering i et dialogiskperspektiv, Dansk Psykologisk Forlag.
- Frost, Jørgen (2008), Principper for god læseundervisning, Gyldendal.
- Frost, Jørgen (2002), Selvforstærkende strategier hos begynderlæseren, Psykologisk forlag.

- Frost, Jørgen (2009), Håndbog i læsevejledning - teori og praksis. Dansk Psykologisk Forlag.
- Frost, Jørgen & Lønnegaard, Annette (1995), Sproglege - til styrkelse af sproglig bevidsthed. Psykologisk Forlag.
- Gellert, Anna (2007), Forholdet mellem ordforråd og læseforståelse. Tidsskriftet Viden om Læsning.
- Hagtvet, Bente Eriksen (2004), Sprogstimulering. Tale og skrift i førskolealderen. Alinea.
- Hagtvet, Bente Eriksen (2011), Når risikobørn konfronteres med klasseværelsets praksis. I Bjar, Louise & Frylmark, Astrid: Børn læser og skriver - specialpædagogiske perspektiver, Dafolo.
- Hagtvegt (2012), Skrivelyst og læring i børnehaven. I: Madsbjerg, Sigrid, Skrivelyst i børnehaven, Dansk psykologisk forlag.
- Hansen, Elisabeth (1999), Sammenhæng mellem læsning og skrivning. I: Veje ind i skriftkulturen. Forskningstidsskrift nr. 3. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Holm, Ida Marie, www.sprogtilegnelse.dk
- Høien og Lundberg (2005), Dysleksi. Fra teori til praksis. Gyldendal Akademisk.
- Jensen, Bent Saabye (2014), OS+ Opdagende skrivning med auditiv feedback. Nationalt Videncenter for Læsning i samarbejde med Holbæk Kommune og MV-Nordic.
- Jensen, Mette Nygaard (2005), Dialogisk læsning i dagtilbud. Et forskningsprojekt, der er en del af projektet Sølv og Guld: Læring i dagtilbud. Learning by Lab Denmark, DPU.
- Justice, Laura (2010), Read It Again PreK. The Crane Center for Early Childhood Research and Policy (CCEC).
- Juul, Holger (2007), Sproglige færdigheder og læseudvikling. En undersøgelse af danske børn fra starten af børnehaveklassen til 2. klasse
- Jørgensen, Preben & Iversen, Gurli (2007), Differentiering i læseundervisningen i 1. klasse. Tidsskrift 2. Viden om læsning
- Korsgaard, Klara (2010), Opdagende skrivning - en vej ind i læsningen. Dansk lærerforenings Forlag.
- Kristensen, Irene Salling & Wiwe, Annika (2012), Sammenhæng mellem - eller blot overgang til? Resultater fra en spørgeskemaundersøgelse om samarbejdet om børns sprog i overgangen mellem børnehave og børnehaveklasse. VIA UC.

- Kuhlmann, Jørgen & Rydén, Mette-Maria (2011), Er der en læsevejleder på denne skol? En kvalitativ undersøgelse af muligheder og modstande i læsevejlederfunktionen. Nationalt Videnscenter for Læsning.
- Kvale, Steiner (2004), Interview - en introduktion til det kvalitative forskningsinterview. Hans Reitzels Forlag.
- Lauvås, Per & Handal, Gunnar (2006), Vejledning og praksisteori. Klim
- Liberg, Caroline (1997), Sådan lærer børn at læse og skrive, Gyldendal Undervisning.
- Lundberg, Ingvar (2005), Det gode læseforløb. Alinea.
- Lundberg, Ingvar (2012), Det gode skriveforløb. Akademisk Forlag.
- Lundberg, Ingvar (2011), Læsningens Psykologi og Pædagogik. Dansk Psykologisk Forlag.
- Løw, Ole (2009), Pædagogisk vejledning - Faciliteter af læring i pædagogiske kontekster. Akademisk Forlag.
- Mailand, Mette Kirk (2007), Genreskrivning i skolen. Gyldendal.
- Mesmer, Eric (2008) Response to Intervention (RTI): What Teachers of Reading Need to Know. In Reading Teacher Vol. 62, No 4.
- National Literacy Panel (2008), Developing Early Literacy. Developing early literacy. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention. National Institute for Literacy.
- National Reading Panel (2000). Report of the national reading panel: Teaching children to read: Anevidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Reports of the subgroups. National Institute of Child Health and Human Development
www.nationalreadingpanel.org (Topic Areas)
- Ogden, Terje (2013), Evidensbaseret praksis i arbejdet med børn og unge. Klim.
- Otzen, Elsebeth (2002), Speciale fra Danmarks Pædagogiske Universitet
- Samuelsson, Stefan mfl. (2012), Dysleksi og andre vanskeligheder med skriftsproget. Dansk Psykologisk Forlag.
- Schou, Lotte Rahbek mfl. (2009), Standardiserede test og evalueringer i folkeskolen - Danske læres erfaringer, Bedre skole.
- Skogen, Kjell (2009), Læsevejlederen som kvalitetsudvikler. I Frost, Jørgen: Håndbog i læsevejledning - teori og praksis. Dansk Psykologisk Forlag.

Spear-Swerling Louise & Sternberg, Robert (1994), The Road Not Taken: An Integrative Theoretical Model of Reading Disability, Journal of Learning disabilities, Volume 27, number 2.

Sprogpakken: www.sprogpakken.dk

Stanovich, Keith E. (1988), "Matthæus-tendensen" - hvorfor? - og hvad kan der gøres? Landsforeningen af læsepædagoger.

Söderbergh, Ragnhild (2011), Læse skrive tale. Barnet erobrer sproget. Akademisk Forlag.

Thorsen, Marianne (2004), Taleprocessering, talesprog og skriftsprog, Tidsskriftet Audiologopædi.

Trageton, Arne (2004), At skrive sig til læsning, Gyldendal.

Aarhus Kommune (2007) Handlingsplan for sprog og læsning.

17. Bilag

- Bilag 1: Tidlige kendetegn for senere læse- og skrivekompetencer
- Bilag 2: Korsgaards skriveskema
- Bilag 3: Interviewguide og interviewbesvarelser
- Bilag 4: Sprog vurdering: Oversigt over fordelingen på indsatsgrupper
- Bilag 5: Individuel sprogvurdering af Lui
- Bilag 6: Læseudviklingsskemaer på Mik og Lui
- Bilag 7: Skriveudviklingsskemaer på Mik og Lui
- Bilag 8: Luis tekst
- Bilag 9: Miks tekst
- Bilag 10: Tværgående vurderingsskema "opdagende skriftsprog"
- Bilag 11: The teaching learning cycle & Derewiankas model
- Bilag 12: Læringsstigen
- Bilag 13: Sproglige forståelses- og beherskelsesniveauer: Inspiration til den dialogiske læsning

Bilag 1

Tidlige tegn for senere læsevanskeligheder

- 0 år: Børn af ordblinde forældre
- 2 ½ år: Bruger kortere, mindre syntaktiske komplekse ytringer
- 3 år: Mindre ordforråd, både produktivt og receptivt. Flere udtaleproblemer, fx ved konsonantklynger
- 4 år: Mindre modtagelige for børnerim
- 5-6 år: Kender færre bogstavnavne. Vanskeligheder med opmærksomhed på sproglyd. Mindre distinkt udtale ad lange ord.

Undersøgelse af Scarborough, Elbro (2008)

Tidlige tegn for senere læsekompetencer

	Afkodning	Læseforståelse
Sproglig og narrativ kompetence	svag sammenhæng	svag sammenhæng
Begrebsdannelse/ ordforråd	svag sammenhæng	svag sammenhæng
Begreb om tekst	middelstærk sammenhæng	svag sammenhæng
Sproglig bevidsthed	stærk sammenhæng	middelstærk sammenhæng
Bogstav- og ordkendskab	stærk sammenhæng	stærk sammenhæng

Færdighed i førskolealder	Antal undersøgelser	Forudsigelse (%) af læsning i skolen
Færdigheder med skrift		
Tidlige læsefærdigheder	21	32 %
Bogstavkendskab	24	27 %
Færdigheder med talt sprog		
Opmærksomhed på sproglyde	27	21 %
Aktivt ordforråd: billedbenævnelse	5	20 %
Hukommelse for sætninger og historier	11	20 %
Hurtig, seriel benævnelse	14	14 %
Sprogopfattelse (syntaks)	9	14 %
Passivt ordforråd: billedudpegning	20	11 %
Sproglig hukommelse (ord, cifre)	18	11 %
Andre færdigheder		
Motoriske færdigheder	5	6 %
Visuel skelnefærdighed	5	5 %
Visuo-motorisk integration	6	3 %

Arnquist, Samuelsson (2012)

Undersøgelse af Scarborough (1998), Elbro (2014)

Tidlige kendetegn for senere læse- og skrivekompetencer

Predictor Variable	Decoding	Reading Comprehension	Spelling	Multivariate Significance
AK	++	+	++	Yes
PA	+	+	+	Yes
Concepts about print	+	++	+	Sometimes
RAN letters and digits	+	+	NA	Yes
RAN objects and colors	+	+	+	Yes
Writing or writing name	+	+	+	Yes
Oral language	+	+	+	Sometimes
Phonological STM	—	+	+	Yes
Visual perception	—	—	+	No
Print awareness	—	+	NA	NA

Note: ++ = strong relationship based on zero-order correlations; + = moderate relationship based on zero-order correlations; — = weak relationship based on zero-order correlations; NA = no relevant data available for analysis.

National Literacy Panel (2008)

Skrivning som evalueringsredskab

Korsgaard, Klara: *Skrivning som evalueringsredskab*. www.videnomlaesning.dk

Tekstens indhold, opbygning og kommunikative kvalitet

- Er teksten selvberørende eller en kommentar til tegningerne?
- Er teksten sammenhængende?
- Hvordan realiserer barnet genren personlig beretning?
 - o Orientering om personer, sted og tid (hvem, hvor, hvornår).
 - o Kronologisk ordnede hændelser (hvad sker).
 - o Personlig kommentar til oplevelsen

Sprogbrug og retskrivning

- Hvilke sproglige valg karakteriserer teksten?
- Enkeltord eller sætninger.
- Tids- og stedsangivelser.
- Handleverber (verber der udtrykker en handling er karakteristiske for den berettende genre).
- Varieret sætningsindleder.
- Tempus (i forhold til genren beretning vil datid være det mest oplagte tempusvalg).
- Tekstbånd, særligt tidsforbindere.

Bilag 2

Skriftsprogudvikling

- Hvilket stadie i skriftsprogudviklingen ses der tegn på i teksten? Ofte vil flere stadier være repræsenteret i samme tekst.
 - o Prækommunikativ skrivning: skribling, bogstavskribling eller global skrivning.
 - o Semifonetisk skrivning:
 - o hvilke faser inden for den semifonetiske skrivning er der tegn på i teksten (jf den omtalte udviklingslinje)?
 - o Hvor mange lyde repræsenteres?
 - o Hvilke lyde repræsenteres (forlyd, udlyd, indlyd, konsonanter, trykstærke og tryksvage vokaler)?
 - o Hvilke bogstaver bruges til at repræsentere de enkelte lyde? (ofte ses en individuel systematik hos barnet i dets valg af bogstav-lyd korrespondance, fx Ø for den svage e-lyd)
 - o Fonetisk skrivning: alle lyde repræsenteres.
 - o Overgangsskrivning: begyndende integrering af lydfølgerregler, konventionel stavning af hyppige småord
- Er skriveretningen fra venstre mod højre?
- Er der mellemrum mellem ordene?
- I hvor høj grad er bogstavformerne genkendelige og ensartede? Bruger eleven store eller små bogstaver?

Bilag 3

Interview i børnehave, børnehaveklasse og 1. klasse

Baggrund for interviewet:

Formål med interviewet er at få indblik, hvordan børnehave og indskoling arbejder med og samarbejder omkring børnenes skriftsproglige udvikling. Interviewet vil omhandle spørgsmål inden for følgende områder: den sproglige og skriftsproglige indsats i dagligdagen, løbende evaluering og differentiering, overlevering, samarbejde på tværs, "Projekt styrkelse af børns skriftsprog", ledelsens opbakning. På baggrund af den viden, som interviewet giver, undersøges mulighederne for at kvalificere børnenes skriftsproglige kompetencer i et sammenhængende forløb fra børnehaven og videre op i indskolingen med henblik på at skabe kontinuitet og progression i elevernes fremtidige læse- og skriveudvikling og herved forebygge senere skriftsproglige vanskeligheder.

Interviewet tager ca. 30 minutter. Interviewet optages og der laves et referat.

I børnehaveklasse og 1. klasse har jeg interviewet to af de tre lærere, da de andre er sygemeldte. Da der er mange sammenfald i besvarelser fra de to børnehaveklasselærere og de to førtste klasselærere, har jeg har tilladt mig, at referere hhv. børnehaveklasse og første klasse samlet.

Interviewguide til personalet i børnehaven

Emneområde	Forsknings-spørgsmål	Interviewspørgsmål	Interviewsvar
Indsats i dagligdagen	Hvordan arbejdes med børnenes sprog og skriftsprog?	Hvordan arbejder I med at styrke børnenes sprog og skriftsprog i dagligdagen i vuggestue/i børnehave? På en skala fra 1-10, hvor højt synes du, I prioriterer arbejdet med sprog og skriftsprog?	Børnehave 1: Vi læser bøger og arbejde med dialogisk læsning fire gange om ugen i forbindelse med spisningen i storbørnsgruppen. Her taler vi om ord og handling. Det er for alle børn. Vi arbejder ofte med temaer, hvor vi prøver at koble skriftsproget på. Fx at finde biller, tegne dem og den voksne skriver til tegningen. Genfortælling og fælleskrivning. Børnene opfordres til at skrive deres navne. I storbørnsgruppen tales om bogstaver. Sprog og skriftsproget prioriteres med 6-7. Vi bør prioritere det højere. Børnehave 2: Vi arbejder ikke meget med skriftsproget. Vi arbejder med dialogisk læsning én gang om ugen, men kun for tosprogede og sprogsvage

<p>Hvordan struktureres arbejdet med sprog og skriftsprog i dagligdagen?</p>	<p>danske børn. Bogforberedelsesfoldere af Jette Lønftoft anvendes ofte. Vi prøver at få tid til dialogen med barnet, men vi har ikke fokus på sprog og skriftsprog i samlinger. Jeg kunne ønske, at vi var bedre til at inddrage legeskrivning med udgangspunkt i de aktiviteter, vi har. Jeg kunne godt tænke mig, at vi i højere grad kobled tekst til billeder fra ture og dagligdagen. Men det kræver et fælles fokus og opbakning fra ledelsen om, at det skal prioriteres. Jeg tror, at arbejdet med skriftsprog kommer bag på mange af mine kollegaer. Vi ved ikke nok - mangler efteruddannelse og kurser. Måske burde vi være bedre til at sætte os ind i ny viden. Måske handler det om den måde vi tænker vores fagprofession på. Skriftsproget prioriteres med 5, men bør prioriteres med 8-9.</p> <p>Børnehave 3: Vi arbejder med rim og remser. I storbørnsgruppen er de begyndt at arbejde lidt med bogstaver og lyde ved at spørger ind til, hvad tingene starter med. Vi arbejder med dialogisk læsning i perioder. Her er fokus på litteratursamtaler. Det er ikke systematisk. En tosproget får ekstra dialogisk læsning. Vi prøver at inddrage sprogstrategierne i hverdagen i samtalen med barnet. Børnene fortæller og den voksne skriver ned. Vi oplever at børnene selv kommer og vil have papir eller kort til en leg. Ofte skriver pædagogen på kortet, vi skal måske være bedre til at gøre børnene aktive i skrivningen - også på deres tegninger. Arbejdet med bogstaver og skrivning er dog ikke systematisk og ofte lidt tilfældigt afhængig af den voksne. Jeg synes, vi arbejder for opdelt med lærerplansemnerne - sprog kan jo fx rummes i alle emner. Vi prioriterer sprog og skriftsprog med 6. Vi skal prioritere det højere.</p> <p>Børnehave 4: Når børnene tegner, spørger vi ind til tegningen og skriver det ned, som børnene fortæller. Jeg synes det er vigtigt, at børnene ved hvad vi bruger skriftsproget til. Mange af børnene vil gerne selv skrive deres navn på tegningen. Vi har én pædagog, der tager sig af dialogisk læsning - men hun arbejder ikke i storbørnsgruppen. Vi har ikke dialogisk læsning på ugeplanen. Men vi læser op eller fortæller historier. Vi peger på ordene, så de lærer læseretningen at kende. Vi hopper på bogstaver. Vi kravler "over og under". Vi prøver at koble sprog og bevægelse. Vi tager udgangspunkt i børnenes navne og taler om bogstaver. Vi klipper ord ud fra blade. Vi har hver dag samling, hvor vi taler om dag og måned. Vi arbejder med ordforrådet med udgangspunkt i spillet "Vildkatten". Vi prioriterer sprog og skriftsprog med 6, men det afhænger meget af den enkelte pædagog. Der er ikke faste procedurer.</p>
--	---

Løbende evaluering og differentiering	Hvordan spotter I børn, der har brug for en særlig indsats?	<p>Hvordan får I indsigt i børnenes sproglige og skriftsproglige kompetencer?</p> <p>Hvilke evalueringsredskaber anvender I i dagligdagen? Hvilke test anvender I?</p> <p>Oplever du evalueringsredskaberne som anvendelige?</p> <p>Får I ny viden om barnets (skrift) sproglige kompetencer, der overrasker jer?</p> <p>Anvender I jeres viden om børnenes sproglige og skriftsproglige kompetencer fremadrettet? Hvordan anvendes denne viden?</p>	<p>Børnehave 1: Jeg mener, vi sprogvurderer de 3-årige. Men jeg ved ikke noget om det. Vi er opmærksomme på hvem, der har udtalevanskeligheder gennem egne iagttagelser. Jeg anvender "vurderingsskema" i storbørnsgruppen, som vi har fået gennem projektet. Jeg ved at en af mine kolleger har haft kontakt til PPR vedr. de børn med sproglige vanskeligheder. Men selvom vi finder børn med vanskeligheder, så synes jeg det er svært at vide hvad de har brug for. Jeg ved ikke nok om lyde mv. til at kunne hjælpe. Det er svært at hjælpe børn med vanskeligheder. Jeg fik ingen viden på seminariet - hverken om den sproglige udvikling eller ideer til indsatser.</p> <p>Børnehave 2: Vi sprogvurderer alle 3-årige. Vi bliver nogle gange overrasket. Men jeg synes ikke altid vi får øje på de børn, der har vanskeligheder. Jeg kunne godt tænke mig andre evalueringsmuligheder fx TRAS i forhold til de børn, vi er opmærksomme på. Desuden ser vi på børnenes tegninger og skriblerier - men mere tilfældigt.</p> <p>Nej det er svært at bruge fremadrettet. Det kræver, at vi ved noget mere om det, vi tester og kan gå ind og analysere testen nærmere.</p> <p>Børnehave 3: Vi sprogvurderer alle 3-årige. Men jeg synes ikke altid vi får øje på de svage børn. Indimellem anvender vi TRAS - men sjældent. Der er risiko for at vi overser, de børn, der har svært ved det, fordi de ikke selv opsøger det. Jeg synes det er svært at målrette indsatsen, og jeg mangler sparring. Særligt ved jeg intet om skriftsprog - det er faktisk meget nyt for mig, at skulle tænke på det. Jeg har fået et kursus i sprogpakken, men det var ikke meget. Jeg synes, jeg bliver kastet ud i opgaver, som jeg ikke er uddannet til. Desuden er tiden knap.</p> <p>Børnehave 4: Vi sprogvurderer de 3-årige. Men den test kender jeg ikke meget til. Jeg vurderer, hvor børnene er på vores samlinger. Der er lige nu to drenge, vi er særlige opmærksomme på.</p>
Overlevering	Hvilken overlevering har der været mellem børnehave og skole?	<p>Hvordan har I overleveret jeres børn til skolen?</p> <p>Blev viden om børnenes sprog og skriftsprog overleveret?</p>	<p>Børnehave 1: Skolen har modtaget statusudviklingspapirerne. Der er ikke meget om sprog. Det er vigtigt at skolen tager udgangspunkt i det børnene kommer med. Ved overleveringen bør vi mødes med børnehaveklasselederne. Måske være med i undervisningen og omvendt i perioden omkring overleveringen - overleveringen bliver mere glidende.</p> <p>Børnehave 2: Ved overleveringen valgte vi en pædagog, der samlede</p>

		<p>Hvor vigtig oplever du denne overlevering for det fremadrettede arbejde i skolen?</p> <p>Hvordan tænker du at overleveringen kunne kvalificeres?</p>	<p>informationer om børnene (mundtligt) og overleverede disse til skolens fritidspædagogiske leder. Det handlede kun om det sociale – hvem der er gode sammen mv. Overleveringen til skolen er meget vigtig, men det bør kunne kvalificeres.</p> <p>Børnehave 3: Skolens fritidspædagogiske leder har talt med pædagogerne om skoleparathed i forhold til det sociale. Vi mangler materiale til overleveringen hvori sprog og skriftsprog indgår. Overleveringen er vigtig - børnene starter jo ikke fra 0.</p> <p>Skolen bør lave et overleveringsark, hvor barnets sprog og skriftsprog indgår. Hvis tiden var til det, ville det være optimalt med overleveringssamtaler med forældre og børnehaveklasseledere inden skolestart.</p> <p>Børnehave 4: Pædagogen skriver noget til skolen. Der er vist lidt om sprog. Jeg synes overleveringen er vigtig. Overleveringen kan kvalificeres ved at være både skriftlig og mundtlig. Herved undgår man misforståelser, og vil kunne have større fokus på de børn, der har udfordringer.</p>
Samarbejde på tværs	<p>Hvordan foregår samarbejdet med skolen omkring børnenes skriftsproglige udvikling?</p> <p>Hvordan foregår samarbejdet med forældrene omkring børnenes skriftsprog?</p>	<p>Hvordan samarbejder I med skolen omkring børnenes skriftsprog?</p> <p>Hvordan tænker du, at samarbejdet/kommunikationen med skolen omkring børnenes skriftsprog kan kvalificeres?</p> <p>Hvordan samarbejder I med forældrene omkring børnenes skriftsprog?</p> <p>Hvordan tænker du, at samarbejdet/kommunikationen med forældre omkring børnenes skriftsprog kan kvalificeres?</p>	<p>Børnehave 1: Der har ikke været noget samarbejde. Først i forbindelse med projektet. Papirer er vigtige men ikke nok – vi skal mødes på tværs! Problematisk at vi ikke har forberedelsestid.</p> <p>Børnehave 2: Der har ikke været et samarbejde. Vi skal have en større forståelse for hinanden. Vigtigt med tydelige forventninger til hinanden. Vi har lavet en studiegruppe, hvor vi prøver at få indsigt i hinandens verdner - udgangspunktet er skolens perspektiv, og hvad de oplever. Vi har dog ikke haft fokus på sprog og skriftsprog. Skolen oplever nogen gange at børnene stagnerer - hvordan ruster vi dem bedst?</p> <p>Børnehave 3: Vi bliver nødt til at mødes med børnehaveklasselederne og evt. besøg i skolen/undervisningen. Der er kommet gang i et samarbejde i forbindelse med projektet.</p> <p>Børnehave 4: Der har ikke været et samarbejde. Synes vi skal besøge hinanden. Jeg ved ikke hvad skolen gør, og jeg ved ikke hvad vi skal gøre i forhold til skriftsprog – vi har aldrig brugt ordet skriftsprog. Måske kunne forældrene, pædagogen og børnehaveklasselederen mødes inden skolestart? Men vi har ikke så meget tid.</p>

<p>”Projekt styrkelse af børns</p>	<p>Hvilken betydning har ”Projekt</p>	<p>Hvilken betydning mener du projektet har haft i forhold til arbejdet med</p>	<p>Samarbejder du med talehøre-konsulent, sprogvejlederen eller andre ressourcepersoner? Hvornår og hvordan?</p>	<p>Børnehave 1: Vi har statusudviklingssamtaler om efteråret inden skolestart. Her er kun fokus på sprog og skriftsprog, hvis barnet synes at have problemer. Jeg ville ønske vi havde mere tid til opfølgning, så vi både kan informere og lave aftaler samt følge op på det. Fx en ny samtale i foråret. Det er vigtigt, at vi bevidstgør forældrene om, hvordan de kan støtte hjemme i forhold til sprog og skriftsprog (det gør vi næsten ikke). Nogle forældre føler sig for presset til at tage imod.</p> <p>Sprogvejlederen samarbejder med talehøre-konsulenten. (men hun er pt. Syg, så jeg tror ikke, der er et samarbejde)</p> <p>Børnehave 2: Der er ikke et specifikt samarbejde omkring sprog og skriftsprog med forældre. Lidt i statusudviklingssamtalen. Jeg kunne godt tænke mig at anvende et samtalekema fx vurderingsskemaet (fra projektet). Det er vigtigt, at vi er tydelige i forhold til, hvad vi forventer af forældrene. Forældrene mener også det er skolens domæne at tage sig af skriftsprog. Vi er for dårlige til at kontakte PPR og få rådgivning. Sprogvejlederen er begyndt at samarbejde med læsevejlederen.</p> <p>Børnehave 3: Vi har statusudviklingssamtaler - men her taler vi ikke rigtig om sprog og skriftsprog. Vi skal være bedre til at informere forældrene - det er lidt tilfældigt lige nu. Det er svært med de forældre der ikke kan eller ikke har overskud til opbakningen.</p> <p>Talehøre-konsulenten giver rådgivning i forhold til det enkelte barn.</p> <p>Børnehave 4: Nej vi samarbejder ikke meget med skolen. Vi vil gerne komme mere på skolen. Vi vil gerne vide hvad, der er svært for børnene, når de kommer i skole. Jeg synes også, det må være rart for skolen at vide, hvad vi har lavet. Måske kunne vi besøge hinanden, hvis der er tid til det. Vi taler med forældrene til statusudviklingssamtalerne. Her taler vi om, at det er vigtigt, at børnene lærer at have en blyant i hånden - vi oplever at mange børn ikke tegner hjemme. Mange forældre har en holdning om, at det skal børnene nok lære, når de kommer i skole.</p> <p>Jeg samarbejder ikke med interne eller eksterne ressourcepersoner. Men det gør andre af mine kollegaer.</p> <p>Børnehave 1: Jeg er blevet opmærksom på, at det faktisk ikke er så svært igen at arbejde med skriftsprog - vi gør rigtig mange ting allerede, og så er det bare at give det et ekstra pift. Det er blevet mere tilgængeligt efter projektet - jeg</p>
------------------------------------	---------------------------------------	---	--	---

skriftsprog"	styrkelse af børns skriftsprog" for arbejdet med (skrift)sproget, overleveringen og det tværgående samarbejde indtil nu?	(skrift)sproget, overleveringen og det tværgående samarbejde indtil nu?	<p>selv og mange af mine kollegaer synes det var sært og uoverskueligt, da vi først hørte om det. Det er godt at vi er begyndt at mødes på tværs, og det er godt, at vi får forældrene på banen.</p> <p>Børnehave 2: Det har al betydning i forhold til, at der er kommet fokus på det. Det er med til at bevidstgøre os om det. Uden projektet var der intet i gærde i forhold til samarbejdet.</p> <p>Børnehave 3t: Der er kommet meget mere opmærksomhed på det. Der er kommet hul på det.</p> <p>Børnehave 4: Jeg synes at det er godt, at vi får et fælles sprog og en rød tråd i det vi vil. Desuden synes jeg det er meget godt at vi får forældrene med på banen tidligere.</p>
Opbakning	Hvilken opbakning er der fra ledelsen?	Hvordan støtter din ledelse dig i forhold til arbejdet med (skrift)sproget, overleveringen og det tværgående samarbejde	<p>Børnehave 1: Generelt synes jeg min ledelse bakker op om arbejdet med skriftsprog og samarbejdet med skolen. Der gives grønt lys, hvis vi skal mødes. Men det er et problem, at vi ikke har mere tid til at forberede og mødes. Desuden er vi ikke uddannet nok - vi mangler at komme på konferencer eller lign.</p> <p>Børnehave 2: Jeg synes ikke, ledelsen bakker nok op om arbejdet med skriftsprog. Det handler om enkeltpersoner, - er der én der brænder for det? Desuden har vi ikke tid nok til samarbejdet - hvilket er problematisk. Jeg undrer mig også over, at ledelsen ikke er mere interesseret i projektet og spørger interesseret ind til de ting, der er i gang.</p> <p>Overordnet handler det også om, at vi ikke er klædt ordentligt på til dette arbejde - mange af mine kollegaer begynder at lege skole og bliver lidt "læreagtige" - de ved ikke hvad de skal stille op!</p> <p>Børnehave 3: Jeg synes, ikke vi har meget fokus på skriftsproget. Men ledelsen vil meget gerne have det og bakker op om projektet. Desuden har vi fået en sprogpædagog.</p> <p>Børnehave 4: Vi har ikke en fælles linje. Men ledelsen bakker op, når jeg har ideer.</p>

Interviewguide til personalet i børnehaveklassen

Emneområde	Forsknings-spørgsmål	Interviewspørgsmål	Interviewsvar
Indsats i dagligdagen	Hvordan arbejdes med børnenes sprog og skriftsprog?	Hvordan arbejder du med at styrke børnenes sprog og skriftsprog i børnehaveklassen? På en skala fra 1-10, hvor højt prioriterer du, arbejdet med sprog og skriftsprog i løbet af en skoledag? Hvordan struktureres arbejdet med sprog og skriftsprog?	Vi arbejder med et bogstav om ugen. Bogstavets lyd, navn og form. Vi starter med at læse en historie, hvor mange af ordene starter med ugens bogstav. Herefter taler vi om, hvilket bogstav det er, hvordan det lyder og hvor det ligger i munden. Vi finder ord, der starter med bogstavet. Skriver bogstavet i luften og på ryggen af sidekammeraten. Vi kan også lave bogstaver i modellervoks, tegne bogstavet, skrive i sand, forme bogstaver med sippetov, lave bogstavet med kroppen, puste til kugler fx p-lyden (dette inddrages oftest i den understøttende undervisning). Vi skriver bogstavet i bogstavhuset. Herefter laver børnene opgaver om bogstavet. Vi skriver også om en figur fra historien. Jeg er startet tidligere og tidligere med børnestavning. I år prøver vi at inddrage skrivningen allerede nu. Fx har de skrevet om et pindsvin, efter vi havde læst om pindsvin og arbejdet med emnet. Børnene skriver også til billeder. Nogle børn vil helst skrive af, og andre forsøger selv. Vi har dialogisk læsning hver dag i perioder i den understøttende undervisning. Jeg anvender Lotte Sallings materialer, hvor kroppen inddrages. Jeg arbejder ikke systematisk med ordforrådet, men fremhæver indimellem et ord. Jeg prioriterer, at børnene selv kommer på banen mundtligt ved at fortælle om oplevelser eller tegninger. Arbejdet med sprog og skriftsprog er gennemgribende i alt hele dagen og jeg prioriterer det med 8.
Løbende evaluering og differentiering	Hvordan spotter I børn, der har brug for en særlig indsats?	Hvordan får du indsigt i børnenes sproglige og skriftsproglige kompetencer? Hvilke evalueringsredskaber anvender du i dagligdagen? Hvilke test anvender du? Oplever du evalueringsredskaberne	Vi sprogvurderer børnene umiddelbart efter skolestart. Derudover ser jeg på deres tekster og prøver at spotte, hvilke lyde de anvender. Ellers er det observationer på "gefühl". Jeg kan godt savne et løbende evalueringsværktøj. Jeg synes sprogvurderingen giver ny viden om børnene. Jeg får et generelt billede af klassen som helhed, og så ved jeg, hvem jeg skal være særlig opmærksom på. Jeg er faktisk overrasket over så gode forudsætninger børnene

		<p>som anvendelige?</p> <p>Får du ny viden om barnets (skrift)sproglige kompetencer, der overrasker dig?</p> <p>Anvender du viden om børnenes sproglige og skriftsproglige kompetencer fremadrettet? Hvordan anvendes denne viden?</p>	<p>har i år. Jeg synes også det er anvendeligt i forhold til samtalen med forældrene, så de kan bakke op hjemme.</p> <p>Jeg synes, jeg anvender det i forhold til, hvem jeg skal være særlig opmærksom på. Det kan være svært at differentiere - svært at komme omkring alle. Der er meget stor spredning. Der er ekstraopgaver til de dygtige. Ellers er det lettest at differentiere gennem skrivning. Jeg ville ønske vi havde større mulighed for at lave holddeling.</p>
<p>Overlevering</p> <p>Hvilken overlevering har der været mellem børnehave og skole?</p> <p>Hvilken overlevering har der været mellem børnehave-klasse og 1. klasse?</p>	<p>Hvilken overlevering har der været fra børnehaven til dig/skolen?</p> <p>Hvad fik du ud af overleveringen? Blev viden om børnenes sprog og skriftsprog overleveret?</p> <p>Hvor vigtig oplever du denne overlevering for det fremadrettede arbejde i børnehaveklassen?</p> <p>Hvordan tænker du at overleveringen kunne kvalificeres?</p> <p>Hvordan har du overlevet børnene til 1.klasseslærerne?</p> <p>Blev viden om børnenes</p>	<p>Skolens fritidspædagogiske leder samlede viden sammen om børnene. Det var meget overfladisk med henblik på klassesammensætning. Der var fokus på det sociale. Vi fik ingen viden om børnenes sproglige og skriftsproglige udvikling. Der er etableret en studiegruppe omkring overgangen mellem børnehave og skole, men her har der ikke været fokus på sprog og skriftsprog.</p> <p>Jeg synes overleveringen er meget vigtig. Børnene starter jo ikke fra nul. Men vi har ikke tid til at mødes. Det kræver, at ledelsen beslutter, at vi skal mødes, og møderne er fastlagte.</p> <p>På overleveringsarket skal der være noget om sprog og skriftsprog.</p> <p>Jeg mødtes med dansklæreren og matematiklæreren. Jeg har fortalt om klassen generelt, hvad vi har arbejdet med og rytmen i klassen. Vi har ikke talt om sprog og skriftsprog. Men lærerne har fået vores handleplaner og så har én af lærerne oftest haft timer i klassen, så de kender dem lidt - det er godt og vigtigt!</p>	

Samarbejde på tværs		<p>sprog og skriftsprog overleveret?</p> <p>Hvor vigtig oplever du denne overlevering for det fremadrettede arbejde i 1.klasse?</p> <p>Hvordan tænker du at overleveringen kunne kvalificeres?</p>	<p>Jeg synes overleveringen er vigtig, og jeg tænker den kan kvalificeres, så vi kommer mere i dybden med hvert enkelt barn. Der skal nok være mere fokus på det faglige og ikke kun det sociale.</p>
Hvordan foregår samarbejdet med børnehaven omkring børnenes skriftsproglige udvikling?	Hvordan foregår samarbejdet med lærerne på 1. årgang omkring børnenes skriftsproglige udvikling?	<p>Hvordan samarbejder du med børnehaven omkring børnenes skriftsprog?</p> <p>Hvordan tænker du, at samarbejdet /kommunikationen med børnehaven omkring børnenes skriftsprog kan kvalificeres?</p> <p>Hvordan samarbejder du med lærerne på 1. årgang omkring børnenes skriftsprog?</p> <p>Hvordan tænker du, at samarbejdet /kommunikationen med de andre lærere i indskolingen omkring børnenes skriftsprog kan kvalificeres?</p>	<p>Vi samarbejder ikke. Jeg tror ikke de har meget fokus på skriftsproget i børnehaven - måske mere det seneste år.</p> <p>Sidste år havde vi i forbindelse med projekt "Styrkelse af børns sprog" udveksling med en pædagog fra børnehaven. Jeg kunne godt tænke mig, at der var mere tid til at besøge børnehaven inden skolestart. Der skulle være tid til at mødes. Det kunne være ideelt, hvis vi havde skemalagte timer i storbørnsgruppen.</p> <p>Jeg synes ikke vi samarbejder meget. Jo der hvor kommende 1. klasselærer er med i børnehaveklassen. Vi er ellers også i storteam sammen.</p> <p>Måske skulle vi sætte det på dagsordenen på vores storteamsmøder. Det ville være godt at have tid til at mødes løbende med den lærer, der er med i klassen, så vi kan forberede os sammen.</p>

	<p>Hvordan foregår samarbejdet med forældrene omkring børnenes skriftsproglige udvikling?</p> <p>Hvordan foregår samarbejdet med andre både eksterne og interne resourcepersoner?</p>	<p>Hvordan samarbejder du med forældrene omkring børnenes skriftsprog? Hvordan tænker du, at samarbejdet /kommunikationen med forældre omkring børnenes skriftsprog kan kvalificeres?</p> <p>Samarbejder du med læse- eller sprogvejlederen, talehørekonsulent eller andre resourcepersoner? Hvornår og hvordan?</p>	<p>Jeg fortæller dem om børnestejning på forældremøde. Inddrager dem i sprogvurderingen og giver dem ideer til, hvordan de kan arbejde med at stimulere skriftsproget hjemme - oftest kun de svageste.</p> <p>Måske skal vi være endnu bedre til at informere forældrene om, hvordan de kan støtte op hjemme. Spil mv.</p> <p>Det kunne også være en idé at have forældresamtaler inden skolestart.</p> <p>Jeg samarbejder med læsevejlederen. Desuden er jeg blevet kontaktet af talehørekonsulenten fra PPR. Hun har fortalt lidt om Lui, der har svært ved udtalen og særlig s-lyden. Hun har fortalt, at han er gået tilbage efter skolestart, og vi derfor ikke skal presse ham.</p>
<p>"Projekt styrkelse af børns skriftsprog"</p>	<p>Hvilken betydning har "Projekt styrkelse af børns skriftsprog" for arbejdet med (skrift) sproget, overleveringen og det tværgående samarbejde indtil nu?</p>	<p>Hvilken betydning mener du projektet har haft i forhold til arbejdet med (skrift)sproget, overleveringen og det tværgående samarbejde indtil nu?</p>	<p>Jeg synes der er kommet mere fokus på samarbejdet omkring skriftsproget.</p>
<p>Opbakning</p>	<p>Hvilken opbakning er der fra ledelsen?</p>	<p>Hvordan støtter din ledelse dig i forhold til arbejdet med (skrift)sproget, overleveringen og det tværgående samarbejde?</p>	<p>Jeg synes ikke der er meget direkte støtte.</p>

Interviewguide til personalet i 1. klasse

Emneområde	Forsknings-spørgsmål	Interviewspørgsmål	
Indsats i dagligdagen	Hvordan arbejdes med børnenes sprog og skriftsprog?	Hvordan arbejder du med at styrke børnenes sprog og skriftsprog i 1. klasse? På en skala fra 1-10, hvor højt prioriterer du, arbejdet med sprog og skriftsprog i løbet af en skoledag? Hvordan struktureres arbejdet med sprog og skriftsprog?	Vi arbejder med bogstaverne og deres lyde i materialet Bogstavbogen. Vi arbejder med de 120 ord. Børnene skriver meget lige fra starten af 1. klasse - de børnestaver. Jeg oplever, at børnene er meget vilde med at skrive. Jeg kunne godt tænke mig, at prøve at modellere skrivningen for børnene, det har jeg ikke gjort. Jeg synes det kan være lidt svært. Børnene læser i små individuelle læsebøger fra efterårsferien. Vi læser bøger i fællesskab med henblik på, at lære børnene strategier til læsningen. Jeg anvender ikke eller meget lidt dialogisk læsning, men jeg læser højt for børnene. Vi har i år et læsebånd om morgenen, her læser jeg højt, eller børnene laver opgaver. Børnene er også så småt begyndt at læse i de små læsebøger. Jeg ved ikke helt, hvad de andre lærere laver. Vi arbejder i perioder i værksteder med forskellige læse og skriveaktiviteter i klassen. Jeg prioriterer sprog og skriftsprog med 9-10. Det er gennemgående i alt, hvad vi laver.
Løbende evaluering og differentiering	Hvordan spotter I børn, der har brug for en særlig indsats?	Hvordan får du indsigt i børnenes sproglige og skriftsproglige kompetencer? Hvilke evalueringsredskaber anvender du i dagligdagen? Hvilke test anvender du? Oplever du evalueringsredskaberne som anvendelige? Får du ny viden om barnets skriftsproglige kompetencer, der overrasker dig?	Jeg ser på deres skriftlige produkter, og så læser jeg med dem, når det er muligt - men det er meget svært at nå omkring alle. De ene lærer: Jeg prøver at anvende "Det gode skriveforløb" og "Det gode læseforløb" samt LUS. Jeg vil meget gerne prøve at få talt med eleverne om deres skriftsproglige udvikling, men jeg synes, det kan være vanskeligt at nå elevsamtalerne. Jeg oplever redskaberne som meget anvendelige. Den anden lærer: Jeg kender lidt til "Det gode skriveforløb" og "Det gode læseforløb", og det virker meget godt, men jeg synes det kan være en stor mundfuld. Jeg anvender min "tavse viden", når jeg løbende vurderer børnenes udvikling. Vi har testet børnene i slutningen af 0. klasse med "Læseevaluering på begyndertrinnet". Børnene testes igen inden jul med en ordlæseprøve. Jeg synes testene giver et meget godt billede af klassen. Jeg får en god viden om de enkelte børn. Jeg kan godt blive overrasket. I år opdagede jeg, at der var to elever, som var meget svagere end jeg havde troet. Jeg har nu fået meget mere fokus på de to elever, og jeg har i samarbejde med læsevejlederen fået kontakt til talehørekonsulenten. Jeg synes det kan være svært at anvende ens viden om de enkelte børn

		<p>Anvender du viden om børnenes sproglige og skriftsproglige kompetencer fremadrettet? Hvordan anvendes denne viden?</p>	<p>fremadrettet. Jeg gad godt, at jeg kunne differentiere mere. Jeg bliver mere bevidst om, hvem jeg skal have fokus på og støtte noget mere, men jeg får ikke udfordret de dygtige.</p>
<p>Overlevering</p>	<p>Hvilken overlevering har der været mellem børnehaven og 1.klasse?</p>	<p>Hvilken overlevering har der været fra børnehaveklasse til dig/teamet omkring klassen?</p> <p>Hvad fik du ud af overleveringen? Blev viden om børnenes sprog og skriftsprog overleveret?</p> <p>Hvor vigtig oplever du denne overlevering for det fremadrettede arbejde i 1.klasse?</p> <p>Hvordan tænker du at overleveringen kunne kvalificeres?</p>	<p>Børnehaveklasselæderen har fortalt om det sociale og lidt om det faglige sådan generelt – ”det går godt eller det går ikke så godt”.</p> <p>Jeg synes overleveringen er meget vigtig. Vi kan selvfølgelig læse elevplanen og løbende gribe fat i børnehaveklasselæreren – men samtalen om de enkelte børn er vigtig.</p> <p>Overlevering kan kvalificeres ved at have faste punkter i overleveringen. Struktur for overleveringen, så det ikke bare bliver en sludder for en sladder. Desuden er det centralt at skelne mellem dansk og matematik. Jeg synes, det er godt, at vi er med i børnehaveklassen i nogle timer, så vi kender børnene lidt. Men det kunne være fint, hvis vi mødtes og talte om børnene løbende i denne periode.</p>
<p>Samarbejde på tværs</p>	<p>Hvordan foregår samarbejdet med børnehaveklassen omkring børnenes skriftsproglige udvikling?</p>	<p>Hvordan samarbejder du med børnehaveklassen omkring børnenes skriftsprog?</p> <p>Hvordan tænker du, at samarbejdet med børnehaveklassen omkring</p>	<p>Jeg oplever ikke vi har et samarbejde omkring sprog og skriftsprog, selvom vi faktisk er i stort team sammen. Den ene lærer: Vi mangler ideer. Den anden lærer: Jeg gad godt at vi lavede mere holddeling på tværs.</p> <p>Der skal være mere system i det. Vi skal have det på dagsordenen.</p>

	<p>Hvordan foregår samarbejdet med forældrene omkring børnenes skriftsproglige udvikling?</p> <p>Hvordan foregår samarbejdet med andre både eksterne og interne ressourcepersoner?</p>	<p>børnenes skriftsprog kan kvalificeres?</p> <p>Hvordan samarbejder du med forældrene omkring børnenes skriftsprog?</p> <p>Hvordan tænker du, at samarbejdet/kommunikationen med forældre omkring børnenes skriftsprog kan kvalificeres?</p> <p>Samarbejder du med læse- eller sprogvejlederen, talehøre-konsulent, læsekonsulent eller andre ressourcepersoner? Hvornår og hvordan?</p>	<p>Vi har lavet en læsekontrakt, hvor vi skriver om elevens læsning og forældrene skriver om elevens læsning. Vi har samtaler med forældrene en eller to gange om året. Vi har forældremøder. I starten af 1. klasse holder vores læsevejleder et oplæg om skriftsprogudvikling. Det synes jeg er godt. Det løfter niveauet og samarbejdet fra starten. Vi får et fælles sprog, vi kan tale ud fra. Jeg kan bedre kræve noget af forældrene, når de har fået denne viden fra starten.</p> <p>Samarbejdet med forældrene omkring skriftsproget kunne evt. kvalificeres ved at afholde "Forældrekurser" fx "Hvad gør jeg hvis læsningen går i hårdknude?"</p> <p>Ja jeg samarbejder med talehøre-konsulenten, som giver rådgivning. Jeg samarbejder med læsevejlederen efter behov og i forbindelse med tests.</p>
Opbakning	Hvilken opbakning er der fra ledelsen?	Hvordan støtter din ledelse dig i forhold til arbejdet med (skrift)sproget, overleveringen og det tværgående samarbejde?	<p>Den ene lærer: Ledelsen er ikke rigtig en del af dette.</p> <p>Den anden lærer: Min ledelse støtter mig indirekte ved at give tid til læsevejlederen.</p>

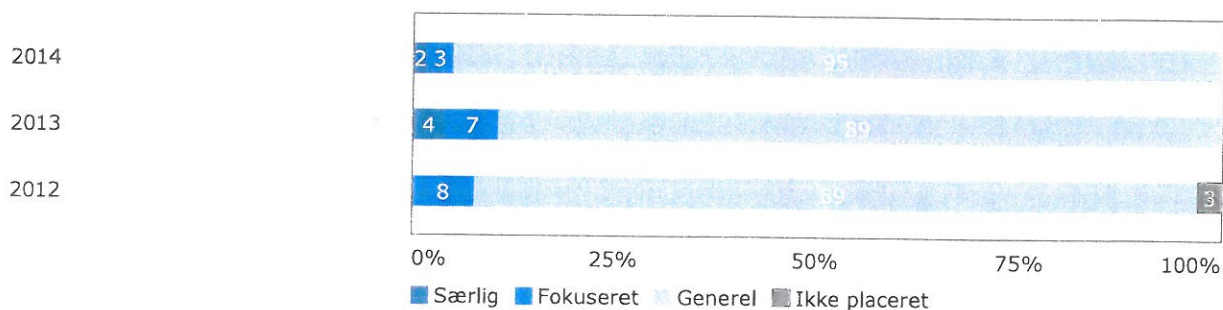
Bilag 4

Sprogvurdering: Oversigt over fordelingen på indsatsgrupper

Tabel 2.2 Fordelingen på indsatsgrupper i tal

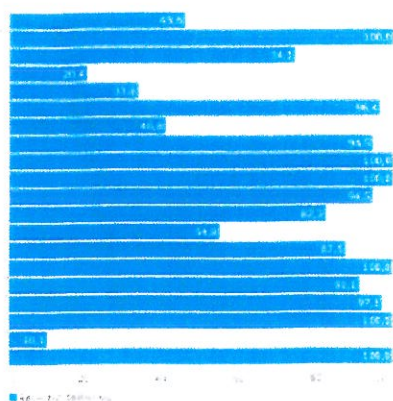
	2014		2013		2012	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Særlig	1	1,6%	3	4%	0	0%
Fokuseret	2	3,3%	5	6,7%	5	7,7%
Generel	58	95,1%	67	89,3%	58	89,2%
Ikke placeret	0	0%	0	0%	2	3,1%
Total	61	100%	75	100%	65	100%

Figur 2.3 Sprogvurderingsscore opgjort på indsatsgrupper



Elevernes resultater i 0.b

Receptivt talesprog



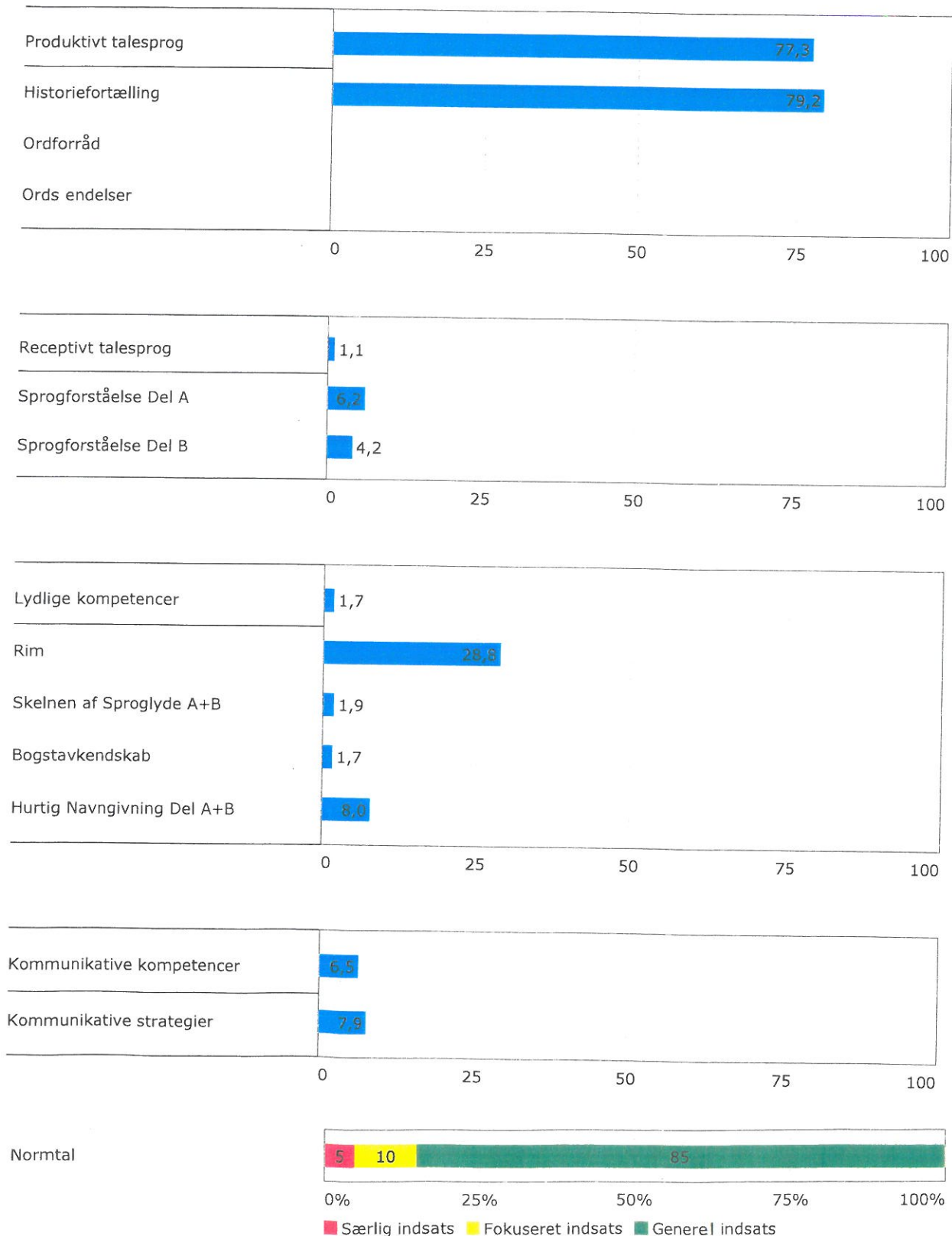
Lydlige kompetencer



Bilag 5

Individuel sprogvurdering af Lui

DE FIRE SPROGLIGE DIMENSIONER



Læseudviklingskema på Lui

Bilag 6

Barnets læseudvikling • Læseudviklingen er individuel og forløber ikke altid i den rækkefølge, som præsenteres her.

FONOLOGISK OPMÆRKSOMHED	ORDAFKODNING	FLYDENDE LÆSNING	LÆSEFORSTÅELSE	LÆSEINTERESSE
<p>Danner ord med given begyndelseslyd. 10</p> <p>Behersker fonemombytning. 9</p>	<p>Kan læse de fleste almindelige ord hurtigt, direkte og uden lydering. 13</p> <p>Læser ikkelydrette ord. 12</p> <p>Kan afkode nonsensord. 11</p> <p>Læser ord med kompliceret konsonantforbindelse. 10</p> <p>Prøver på egen hånd at læse ukendte ord. 9</p>	<p>Er i stand til at følge og læse underteksterne i fjernsynet. 8</p> <p>Læser en hel bog på egen hånd med lidt mere tekst og færre billeder. 7</p> <p>Læser en hel bog med enkel tekst og mange billeder på egen hånd. 6</p> <p>Læser tegneserier. 5</p> <p>Korrigerer fejllæsninger spontant. 4</p> <p>Læser lidt sværere og længere sætninger flydende, sikkert og med forståelse. 3</p> <p>Læser enkle sætninger, flydende, sikkert og med forståelse. 2</p> <p>Læser almindelige ord med automatik. 1</p>	<p>Læser kritisk og reflekterende. 16</p> <p>Læser bøger på mere end 100 sider med næsten udelukkende tekst. 15</p> <p>Læser og forstår tekst i aviserne. 14</p> <p>Overvåger sin egen læsning. 13</p> <p>Søger facts i forskellige kilder. 12</p> <p>Kan tegne et hændelseskort over indholdet i en fortællende tekst. 11</p> <p>Opfatter "den røde tråd" i et hændelsesforløb. 10</p> <p>Læser og følger anvisninger. 9</p> <p>Læser mellem linjerne - drager slutninger. 8</p>	<p>Fortæller om og kommenterer ofte, hvad der står i avisen. 12</p> <p>Tager initiativ til læseaktiviteter i klassen. 11</p> <p>Kender mange bogtitler og forfattere. 10</p> <p>Er en rigtig bogsluger. 9</p> <p>Foretrækker ofte læsning frem for andre aktiviteter. 8</p> <p>Læser gerne for andre. 7</p> <p>Går ofte på biblioteket på eget initiativ. 6</p> <p>Kan godt lide at få bøger som gave. 5</p> <p>Vælger spontant at læse på egen hånd. 4</p> <p>Låner gerne bøger med hjem fra klassebiblioteket/biblioteket. 3</p>
<p>Behersker enkel fonemaddition. 8</p> <p>Behersker enkel fonemsubtraktion. 7</p> <p>Deler ord op i sproglyde - analyse. 6</p> <p>Lyderer tre sproglyde sammen - syntese. 5</p>	<p>Læser ord med enkel konsonantforbindelse. 8</p> <p>Læser tastavelssord med enkel lydfølge. 7</p> <p>Læser enkle, nye småord. 6</p>		<p>Kobler det læste sammen med egne erfaringer og tidligere viden. 7</p> <p>Samtaler og stiller spørgsmål om det læste. 6</p> <p>Læser enkle, hele tekstafsnit med forståelse. 5</p> <p>Spørger gerne om betydningen af nye ord. 4</p> <p>Læser en længere sætning og forstår indholdet. 3</p> <p>Læser en enkel sætning og forstår indholdet. 2</p> <p>Afkoder enkle ord og forstår indholdet. 1</p>	
<p>Behersker enkel fonemaddition. 8</p> <p>Behersker enkel fonemsubtraktion. 7</p> <p>Deler ord op i sproglyde - analyse. 6</p> <p>Lyderer tre sproglyde sammen - syntese. 5</p>	<p>Genkender almindelige småord. 5</p> <p>Forsøger at læse nye, enkle ord ved at læse begyndelsen og gætte resten. 4</p> <p>Genkender flere ordbilleder på skilte og emballager. 3</p> <p>Læser sit eget navn og andre bekendte navne som ordbilleder. 2</p> <p>(Kan benævne mindst 8 bogstaver.) 1</p>			
<p>Identificerer samme lyd i forskellige ord. 4</p> <p>Identificerer den første lyd i enkle talte ord. 3</p> <p>Kan markere antallet af stavelser i ord. 2</p> <p>Kan høre rim og kan</p>				
	<p>Barnets navn: Lui O.b</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Oktober <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Brug forskellige farver ved de forskellige kortlægningstidspunkter, så ser du barnets læseudvikling tydeligere - brug for eksempel en overstrengningstusch. Marker de tomme felter ovenfor med samme farve, således at du adskiller de forskellige kortlægningstidspunkter. Skriv dato ved siden af felterne.</p>			<p>Bliver glad, når vi læser sammen. 2</p> <p>Vil gerne lytte til historier. 1</p>

Læseudviklingsskema på Mik

Bilag 6

Barnets læseudvikling • Læseudviklingen er individuel og forløber ikke altid i den rækkefølge, som præsenteres her.

FONOLOGISK OPMÆRKSOMHED	ORDAFKODNING	FLYDENDE LÆSNING	LÆSEFORSTÅELSE	LÆSEINTERESSE
	Kan læse de fleste almindelige ord hurtigt, direkte og uden lydering. 13	Er i stand til at følge og læse underteksterne i fjernsynet. 8	Læser kritisk og reflekterende. 16	Fortæller om og kommenterer ofte, hvad der står i avisen. 12
	Læser ikkelydrette ord. 12	Læser en hel bog på egen hånd med lidt mere tekst og færre billeder. 7	Læser bøger på mere end 100 sider med næsten udelukkende tekst. 15	Tager initiativ til læseaktiviteter i klassen. 11
	Kan afkode nonsensord. 11	Læser en hel bog med enkel tekst og mange billeder på egen hånd. 6	Læser og forstår tekst i aviserne. 14	Kender mange bogtitler og forfattere. 10
	Læser ord med kompliceret konsonantforbindelse. 10	Læser tegneserier. 5	Overvåger sin egen læsning. 13	Er en rigtig bogsluger. 9
	Prøver på egen hånd at læse ukendte ord. 9	Korrigerer fejllæsninger spontant. 4	Søger facts i forskellige kilder. 12	Foretrækker ofte læsning frem for andre aktiviteter. 8
		Læser lidt sværere og længere sætninger flydende, sikkert og med forståelse. 3	Kan tegne et hændelseskort over indholdet i en fortællende tekst. 11	Læser gerne for andre. 7
		Læser enkle sætninger, flydende, sikkert og med forståelse. 2	Opfatter "den røde tråd" i et hændelsesforløb. 10	Går ofte på biblioteket på eget initiativ. 6
Danner ord med given begyndelseslyd. 10	Læser ord med enkel konsonantforbindelse. 8	Læser almindelige ord med automatik. 1	Læser og følger anvisninger. 9	Kan godt lide at få bøger som gave. 5
Behersker fonemomblytning. 9	Læser tostavellesord med enkel lydfølge. 7		Læser mellem linjerne - drager slutninger. 8	Vælger spontant at læse på egen hånd. 4
	Læser enkle, nye småord. 6			Låner gerne bøger med hjem fra klassebiblioteket/biblioteket. 3
	Genkender almindelige småord. 5		Kobler det læste sammen med egne erfaringer og tidligere viden. 7	
	Forsøger at læse nye, enkle ord ved at læse begyndelsen og gætte resten. 4		Samtaler og stiller spørgsmål om det læste. 6	
			Læser enkle, hele tekstafsnit med forståelse. 5	
Behersker enkel fonemaddition. 8			Spørger gerne om betydningen af nye ord. 4	
Behersker enkel fonemsubtraktion. 7	Genkender flere ordbilleder på skilte og emballager. 3		Læser en længere sætning og forstår indholdet. 3	
Deler ord op i sproglyde - analyse. 6	Læser sit eget navn og andre bekendte navne som ordbilleder. 2		Læser en enkel sætning og forstår indholdet. 2	
Lyderer tre sproglyde sammen - syntese. 5	Kan benævne mindst 8 bogstaver. 1		Afkoder enkle ord og forstår indholdet. 1	
Identificerer samme lyd i forskellige ord. 4	Barnets navn: <u>MIK 0.6</u>			
Identificerer den første lyd i enkle talte ord. 3	<input checked="" type="checkbox"/> oktober <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			
Kan markere antallet af stavelser i ord. 2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			
Kan høre rim og kan selv rime. 1	Brug forskellige farver ved de forskellige kortlægningspunkter, så ser du barnets læseudvikling tydeligere - brug for eksempel en overstregningstusch. Marker de tomme felter ovenfor med samme farve, således at du adskiller de forskellige kortlægningspunkter. Skriv dato ved siden af feltene			Bliver glad, når vi læser sammen. 2
				Vil gerne lytte til historier. 1

Skriveudviklingskema på Lui

Bilag 7

Elevens skriveudvikling

Obs! Skriveudvikling er individuel og forløber ikke altid i den lineære rækkefølge, som er vist her.

Stavning	Sætningskonstruktion og tekstform	Funktional skrivning	Teksthabende skrivning	Interesse og motivation for skrivning
<p>18 Har en åben, fleksibel strategi til at stave et ord – benytter sig af lydering, regler, analogi og visuel kontrol.</p> <p>17 Kan med det samme finde ord eller minimum dele af ord frem fra hukommelsen (på vej mod automatiseret skrivning).</p> <p>16 Laver sjældent fejl i sammensatte ord.</p> <p>15 Kan stave almindelige ord, kender rod-, bøjnings- og afledningsmorfer.</p> <p>14 Kan flere lydfølgeregler og kan stave med dobbeltkonsonant.</p> <p>13 Kan nogle lydfølgeregler, fx stumme bogstaver.</p> <p>12 Kan skrive lydaserede to- og af og til flerstavellesord</p> <p>11 Kan skrive lydaserede enstavellesord.</p>	<p>14 Kan skrive en tekst, der står helt på egne ben, og vise, at man kan sætte sig i modtagerens sted.</p> <p>13 Kan sætte sig i modtagerens sted og tilpasse tekstens udformning til modtager og formål.</p> <p>12 Kan skrive en sammenhængende, længere fremstilling med rød tråd, med afsnit og afslutning.</p> <p>11 Kan skrive på computer og udnytte tekstbehandlingsprogrammers mest almindelige funktioner.</p> <p>10 Kan berige teksten med nuancerende adjektiver.</p> <p>9 Udviser automatisering og flow i skrivningen og kan skrive længere tekster, af og til også historier på flere sider.</p> <p>8 Kan skabe sammenhæng mellem sætninger (kohæsive bånd).</p> <p>7 Varierer ordvalg og undgår bevidst stereotyper.</p>	<p>17 Kan bearbejde sin tekst og arbejde bevidst med sproget for at tilpasse teksten til en tænkt modtager og for at opnå formålet med skrivningen.</p> <p>16 Kan skrive en fagtekst med egne ord og med sorterede fakta fra forskellige kilder.</p> <p>15 Kan skrive et referat af et projektarbejde, et museumsbesøg eller studieturen.</p> <p>14 Kan formulere spørgsmål for et interview med en fra erhvervslivet eller en pensionist.</p> <p>13 Kan skrive referat af et møde og af en tekst.</p> <p>12 Kan planlægge en fagtekst og benytte sig af stikord eller tankekort.</p> <p>11 Kan skrive en anmeldelse af en læst bog eller et computerspil.</p> <p>10 Kan skrive svar på spørgsmål i undervisningsbøger.</p>	<p>11 Kan skrive digte, der fremkaldt stemninger.</p> <p>10 Kan skabe spænding eller humor.</p> <p>9 Kan udtrykke følelser, både egne og andres, på skrift.</p> <p>8 Giver malende og detaljerede beskrivelser af miljø og mennesker.</p> <p>7 Kan skrive en overbevisende dialog.</p> <p>6 Kan skrive en fortælling med struktur.</p> <p>5 Skrifer mere detaljerede fantasier om opfundne personer og hændelser.</p> <p>4 Kan skabe en kort og enkel, men mere sammenhængende fortælling. 20-25 ord.</p> <p>3 Kan genfortælle en enkelt hændelse på skrift, men har store problemer med at se det fra læserens perspektiv. Mindre end 20 ord.</p>	<p>7 Udviser stor lyst og glæde ved skrivning, skriver meget og intensivt.</p> <p>6 Skrifer ofte med lyst og glæde.</p> <p>5 Skrifer dagbog.</p> <p>4 Skrifer ret ofte spontant (fx hilsner, postkort, e-mails, sms'er, beskeder).</p> <p>3 Udviser nogle gange interesse for skrivning og skriver så spontant.</p> <p>2 Skrifer sjældent, men måske en gang imellem spontant.</p> <p>1 Vil gerne diktere små fortællinger eller historier.</p>
<p>10 Blander ikke rundt på store og små bogstaver.</p> <p>9 Har opdaget mellemrummene mellem ordene.</p> <p>8 Skrifer ord med opfundet stavning, ofte med udeladelse af vokaler (fx MA for Emma).</p> <p>7 Kan som regel skrive begyndelsesbogstavet i ord.</p> <p>6 Kan skrive eget navn på tegninger.</p> <p>5 Kan skrive nogle rigtige bogstaver.</p> <p>4 Skrifer tilfældige sekvenser med bogstaver – pseudotekst.</p> <p>3 Skrifer pseudobogstaver (som ligner rigtige bogstaver).</p> <p>2 Arrangerer kruseduller på række.</p> <p>1 Legeskrifer med kruseduller.</p>	<p>6 Varierer sætningskonstruktionen med lange og korte sætninger. Viser begyndende evne til at revidere sin skrivning.</p> <p>5 Kan få bisætninger eller indskudte sætninger med.</p> <p>4 Har stort set korrekt sætningskonstruktion, øget længde på sætningerne og temmelig varieret ordvalg. Begyndende automatisering af skrivningen. Ved forsøget på at skrive lange sætninger kan der dog af og til ske fejl i syntaksen.</p> <p>3 Begynder at kunne sætte tegn og skrive stort bogstav efter punktum, men laver en del fejl.</p> <p>2 Kan skrive en enkelt sætning med enkel konstruktion med subjekt, prædikat og objekt. Talesprogs vendinger er dog almindelige.</p> <p>1 Kan skrive enstavellesord, men ofte med talesproglige begrænsninger/reduktioner.</p>	<p>9 Kan skrive dagbog.</p> <p>8 Kan skrive en seddel og sætte den op på en opslagsstavle (fx om en forsvunden kat).</p> <p>7 Kan skrive en besked til klassen om et arrangement.</p> <p>6 Kan skrive nogle linjers tekst til en kammerat eller nogen i familien om, hvad man har oplevet, fx en mail, en sms, et brev eller et kort.</p> <p>5 Kan skrive beskeder til andre i familien, fx på køleskabsdøren.</p> <p>4 Kan skrive et enkelt postkort eller julekort kun med hilsner.</p> <p>3 Kan skrive en huskeseddel før indkøb eller ønskeseddel til jul.</p> <p>2 Kan skrive skilte til sit eget værelse (Velkommen! Her bor jeg. Adgang forbudt).</p> <p>1 Kan skrive sit navn på tegninger.</p>	<p>2 Kan komplettere en tegning med skriftlige markeringer.</p> <p>1 Kan fortælle en lille historie mundtligt, som læreren skriver ned, men kan endnu ikke selv formulere sig skriftligt.</p>	

De første seks trin, og for nogle børn de første ni, er som regel overstået, inden barnet begynder i skole.

Elevens navn: Lui O.b

<input type="checkbox"/> Oktober	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Marker de tomme firkanter herover med hver sin farve, så du kan holde de forskellige kortlægningsprøver adskilt. Skriv dato ved siden af feltet.

Marker de enkelte punkter i skemaets fem kolonner, som eleven behersker – brug fx overstregningstusch.

Skriveudviklingsskema på Mik

Bilag 7

Elevens skriveudvikling

Obs! Skriveudvikling er individuel og forløber ikke altid i den lineære rækkefølge, som er vist her.

Stavning	Sætningskonstruktion og tekstform	Funktional skrivning	Tekstskabende skrivning	Interesse og motivation for skrivning
<p>18 Har en åben, fleksibel strategi til at stave et ord – benytter sig af lyderegler, analogi og visuel kontrol.</p> <p>17 Kan med det samme finde ord eller minimum dele af ord frem fra hukommelsen (på vej mod automatiseret skrivning).</p> <p>16 Laver sjældent fejl i sammensatte ord.</p> <p>15 Kan stave almindelige ord, kender rod-, bøjnings- og afledningsmorfer.</p> <p>14 Kan flere lydfølgeregler og kan stave med dobbeltkonsonant.</p> <p>13 Kan nogle lydfølgeregler, fx stumme bogstaver.</p> <p>12 Kan skrive lydaserede to- og af og til flerstavelsesord</p> <p>11 Kan skrive lydaserede enstavelsesord.</p>	<p>14 Kan skrive en tekst, der står helt på egne ben, og vise, at man kan sætte sig i modtagerens sted.</p> <p>13 Kan sætte sig i modtagerens sted og tilpasse tekstens udformning til modtager og formål.</p> <p>12 Kan skrive en sammenhængende, længere fremstilling med rød tråd, med afsnit og afslutning.</p> <p>11 Kan skrive på computer og udnytte tekstbehandlingsprogrammernes mest almindelige funktioner.</p> <p>10 Kan berige teksten med nuancerende adjektiver.</p> <p>9 Udviser automatisering og flow i skrivningen og kan skrive længere tekster, af og til også historier på flere sider.</p> <p>8 Kan skabe sammenhæng mellem sætninger (kohæsive bånd).</p> <p>7 Varierer ordvalg og undgår bevidst stereotyper.</p>	<p>17 Kan bearbejde sin tekst og arbejde bevidst med sproget for at tilpasse teksten til en tænkt modtager og for at opnå formålet med skrivningen.</p> <p>16 Kan skrive en fagtekst med egne ord og med sorterede fakta fra forskellige kilder.</p> <p>15 Kan skrive et referat af et projektarbejde, et museumsbesøg eller studieturen.</p> <p>14 Kan formulere spørgsmål før et interview med en fra erhvervslivet eller en pensionist.</p> <p>13 Kan skrive referat af et møde og af en tekst.</p> <p>12 Kan planlægge en fagtekst og benytte sig af stikord eller tankekort.</p> <p>11 Kan skrive en anmeldelse af en læst bog eller et computerspil.</p> <p>10 Kan skrive svar på spørgsmål i undervisningsbøger.</p>	<p>11 Kan skrive digte, der fremkalder stemninger.</p> <p>10 Kan skabe spænding eller humor.</p> <p>9 Kan udtrykke følelser, både egne og andres, på skrift.</p> <p>8 Giver malende og detaljerede beskrivelser af miljø og mennesker.</p> <p>7 Kan skrive en overbevisende dialog.</p> <p>6 Kan skrive en fortælling med struktur.</p> <p>5 Skriver mere detaljerede fantasier om opfundne personer og hændelser.</p> <p>4 Kan skabe en kort og enkel, men mere sammenhængende fortælling, 20-25 ord.</p> <p>3 Kan genfortælle en enkelt hændelse på skrift, men har store problemer med at se det fra læserens perspektiv. Mindre end 20 ord.</p>	<p>7 Udviser stor lyst og glæde ved skrivning, skriver meget og intensivt.</p> <p>6 Skriver ofte med lyst og glæde.</p> <p>5 Skriver dagbog.</p> <p>4 Skriver ret ofte spontant (fx hilsner, postkort, e-mails, sms'er, beskeder).</p> <p>3 Udviser nogle gange interesse for skrivning og skriver så spontant.</p> <p>2 Skriver sjældent, men måske en gang imellem spontant.</p> <p>1 Vil gerne diktere små fortællinger eller historier.</p>
<p>10 Blander ikke rundt på store og små bogstaver.</p> <p>9 Har opdaget mellemrummene mellem ordene.</p> <p>8 Skriver ord med opfundet stavning, ofte med udeladelse af vokaler (fx MA for Emma).</p> <p>7 Kan som regel skrive begyndelsesbogstavet i ord.</p> <p>6 Kan skrive eget navn på tegninger.</p> <p>5 Kan skrive nogle rigtige bogstaver.</p> <p>4 Skriver tilfældige sekvenser med bogstaver – pseudotekst.</p> <p>3 Skriver pseudobogstaver (som ligner rigtige bogstaver).</p> <p>2 Arrangerer kruseduller på række.</p> <p>1 Legeskriver med kruseduller.</p>	<p>6 Varierer sætningskonstruktionen med lange og korte sætninger. Viser begyndende evne til at revidere sin skrivning.</p> <p>5 Kan få bisætninger eller indskudte sætninger med.</p> <p>4 Har stort set korrekt sætningskonstruktion, øget længde på sætningerne og temmelig varieret ordvalg. Begyndende automatisering af skrivningen. Ved forsøget på at skrive lange sætninger kan der dog af og til ske fejl i syntaksen.</p> <p>3 Begynder at kunne sætte tegn og skrive stort bogstav efter punktum, men laver en del fejl.</p> <p>2 Kan skrive en enkelt sætning med enkel konstruktion med subjekt, prædikat og objekt. Tale-sprogsvendinger er dog almindelige.</p> <p>1 Kan skrive enstavelsesord, men ofte med taleproglige begrænsninger/reduktioner.</p>	<p>9 Kan skrive dagbog.</p> <p>8 Kan skrive en seddel og sætte den op på en opslagstavle (fx om en forsvunden kat).</p> <p>7 Kan skrive en besked til klassen om et arrangement.</p> <p>6 Kan skrive nogle linjers tekst til en kammerat eller nogen i familien om, hvad man har oplevet, fx en mail, en sms, et brev eller et kort.</p> <p>5 Kan skrive beskeder til andre i familien, fx på køleskabsdøren.</p> <p>4 Kan skrive et enkelt postkort eller julekort kun med hilsner.</p> <p>3 Kan skrive en huskeseddel før indkøb eller ønskeseddel til jul.</p> <p>2 Kan skrive skilte til sit eget værelse (Velkommen! Her bor jeg. Adgang forbudt).</p> <p>1 Kan skrive sit navn på tegninger.</p>	<p>2 Kan komplettere en tegning med skriftlige markeringer.</p> <p>1 Kan fortælle en lille historie mundtligt, som læreren skriver ned, men kan endnu ikke selv formulere sig skriftligt.</p>	<p>Elevens navn: <u>Mik o.b</u></p> <p><input checked="" type="checkbox"/> oktober <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p>De første seks trin, og for nogle børn de første ni, er som regel overstået, inden barnet begynder i skole.</p>				<p>Marker de tomme firkanter herover med hver sin farve, så du kan holde de forskellige kortlægningsprøver adskilt. Skriv dato ved siden af feltet.</p> <p>Marker de enkelte punkter i skemaets fem kolonner, som eleven behersker – brug fx overstregningstusch.</p>

Bilag 8

Luis tekst

JAH JYHA ~~NO~~ NOVAIP
ROCO



Jeg har spillet fodbold.

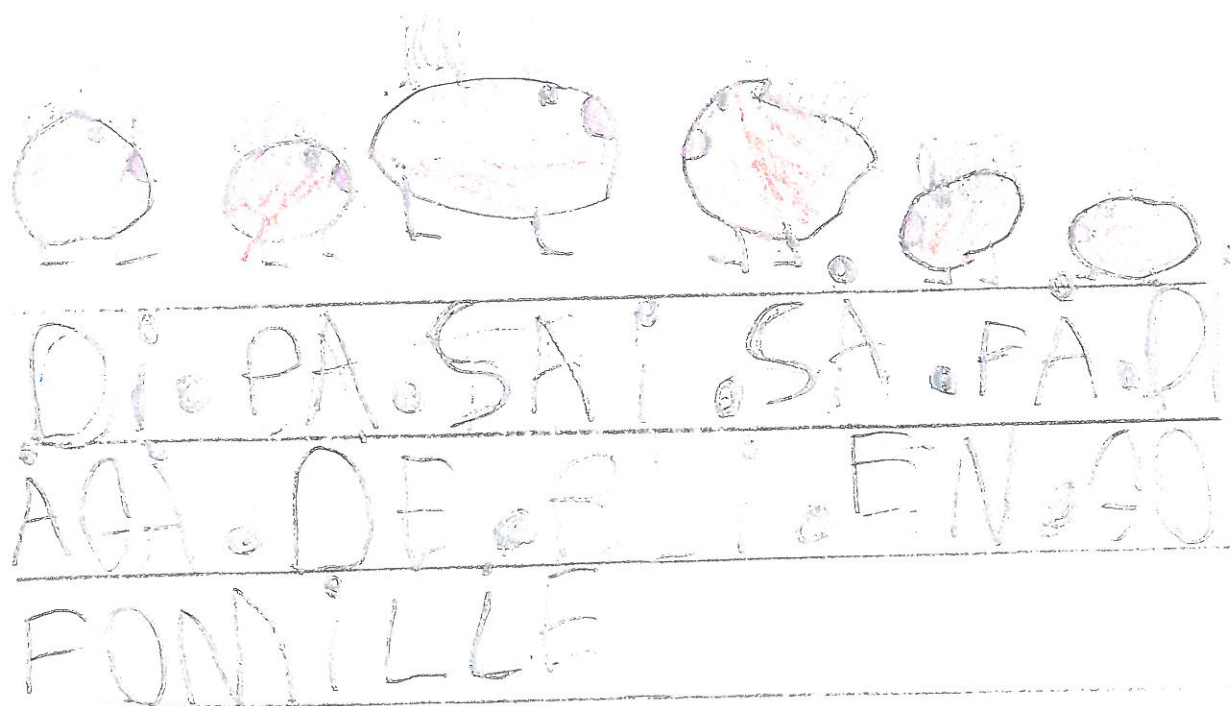
Bilag 9

PINDSVINET

Miks Tekst



To pindsvin møder hinanden. De bliver gode venner.



De parrer sig. Så får de unger. De bliver en god familie.

Bilag 10

Opdagende skriftsprog

Skema til samtale med forældrene til

Navn	Cpr.nr	Dato for afkrydsning i børnehave og hjemme

Tidlig læsning og skrivning

		Forældre	Børnehave	skole
1.	Viser interesse for og deltager i aktiviteter med rim og remser			
2.	Viser interesse for og deltager i fælles læsning			
3.	Samtaler om de læste tekster			
4.	Genkender sit eget navn på skrift			
5.	Tegner sit eget navn			
6.	Viser interesse for og deltager i fælles skrivning. Vil fx gerne fortælle en lille historie som den voksne skriver ned			
7.	Samtaler om det der skrives			
8.	Kender og bruger forskellige ord			
9.	Tager initiativ til læsning			
10.	Tager initiativ til skrivning			
11.	Siger kendte rim og remser			
12.	Kan høre forskel på ord som <i>bil - pil, mus - hus, kat - hat</i>			
13.	Legelæser ved selv at finde på			
14.	Legeskriver (kruseduller)			
15.	Kan høre når to ord rimer, og selv finde på rim			
16.	Kender nogle enkelte bogstavers navne fx dem i eget navn			
17.	Legelæser ved at genfortælle teksten næsten korrekt			
18.	Bruger sætninger, der handler om noget, der <i>er</i> sket eller <i>skal</i> ske			
19.	Udtaler konsonantklynger svarende til <i>tr, kl, sk</i> som i <i>trappe, klatre, skib</i>			
20.	Skriver nogle rigtige bogstaver			
21.	Skriver sit eget navn på tegningen			
22.	Skriver korrekt af, men kan ikke genkende det skrevne efter et stykke tid			
23.	Læser enkelte ordbilleder på skilte og emballage			
24.	Skriver korrekt af og kan genkende det skrevne efter et stykke tid			
25.	Læser kendte ord i tekster			
26.	Kan klappe antallet af stavelser i ord			
27.	Kan høre hvad begyndelsesbogstavet i ord er			
28.	Skriver ord med opfundet stavning (fx ofte uden vokaler)			
29.	Har opdaget at der er mellemrum mellem ordene			
30.	Kan høre at fx <i>ufo</i> og <i>ur</i> begynder med u			
31.	Kan finde på ord, som begynder med samme lyd			
32.	Kender (næsten) alle bogstavnavne			
33.	Kan skrive små lydrette ord			
34.	Kan læse enkle ord ved at sige første lyd(e) og gætte resten			

Aftaler og tiltag

Navn	Cpr.nr	Dato for aftaler i børnehave og hjemme

Hjemmet	Børnehaven

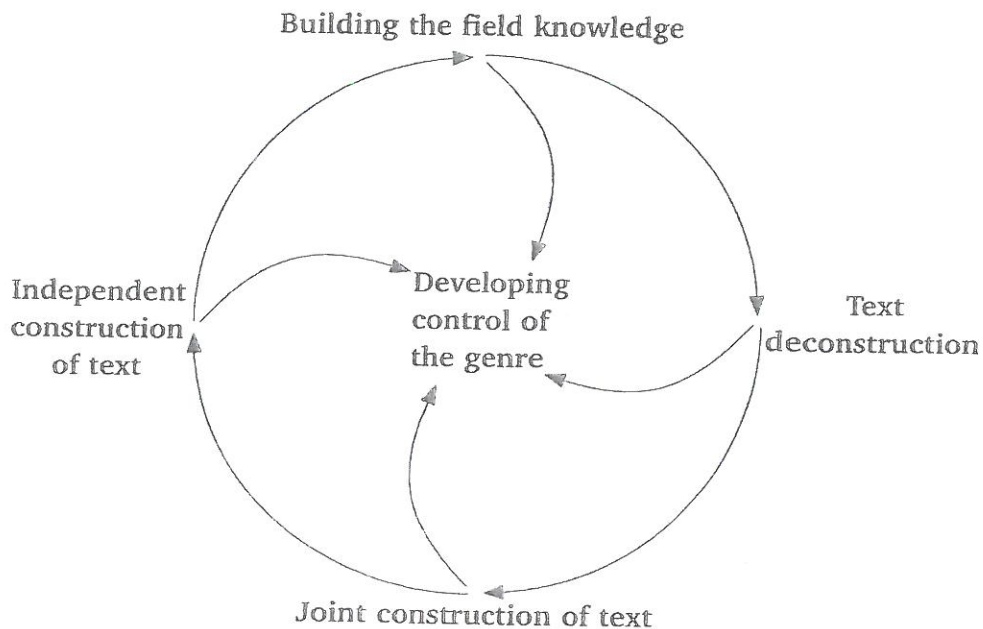
Navn	Cpr.nr	Dato for aftaler i skole og hjemme

Hjemmet	Skole

Bilag 11

Teaching Learning Cycle

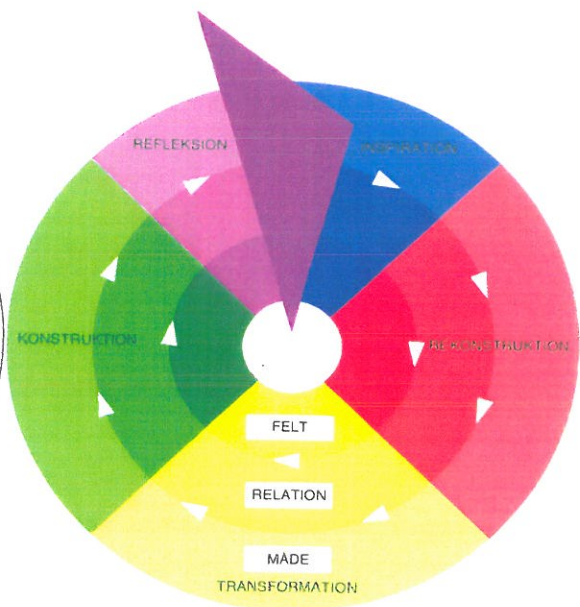
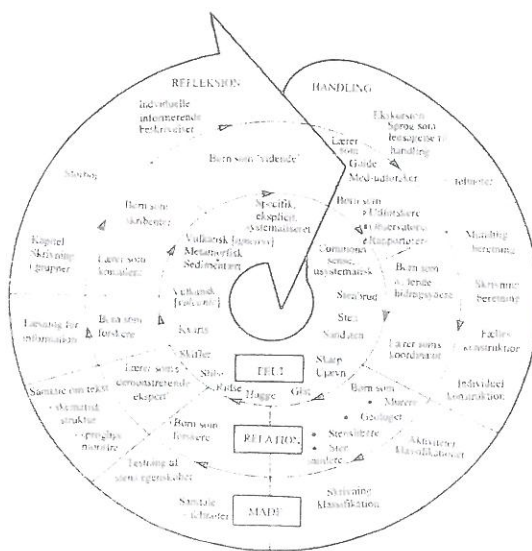
Mailand (2007)



Derewiankas model

Derewianka 1990

National Videncenter for Læsning




Bilag 12

Læringsstigen

WWW.SDU.DK/CFB

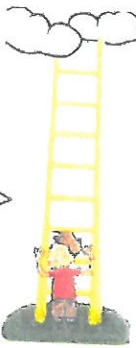
LÆRINGSSTIGEN*

++ STØTTE



- Hjælpes af
- Reducere valg
- Give svaret

++ UDFORDRING

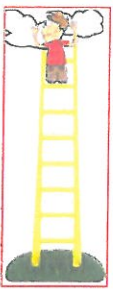


- Generalisere
- Forudsige
- Argumentere

*Justice et al. 2010 (Read it again)

WWW.SDU.DK/CFB

1. GIVE SVARET:



- Foregår ved at give barnet svaret før man stiller eller genstiller et spørgsmål

Pædagog: *Gustav, kan du fortælle mig hvilket dyr det her er?*
(Barnet tøver)


Pædagog: *Det er en giraf. Giraffer bor i Afrika. Gustav, hvad hedder det her dyr?*

Gustav: *En giraf.*

- Kan bruges når barnet tøver, ikke svarer eller er usikker på, hvad du spørger om

WWW.SDU.DK/CFB

3. BEGRÆNSE VALG



- Foregår ved at give barnet to-tre valgmuligheder når man stiller eller genstiller et spørgsmål

Pædagog: *Gustav, ved du hvilken lyd sssslange begynder med?*
(Barnet tøver)

Pædagog: *Starter sssslange med ssss eller llll?*

Gustav: *ssss*

- Kan bruges når barnet tøver, ikke svarer eller er usikker på, hvad du spørger om.

Bilag 13

Sproglige forståelses- og beherskelsesniveauer: Inspiration til den dialogiske læsning

Teori	Praksis	Eksempler på spørgsmål til børnene ("Den store heksefest" af Henriette Langkjær)
Pragmatik	Afsender/modtager Emne Genre Karakteristiske stiltræk og sprog anvendelse	Undersøg bogens forside, bagside og billeder. Hvem har skrevet/tegnet historien? Hvilken slags historie (genre) er der tale om? Hvordan kan I se det? Kender I andre historier, der ligner denne? Hvordan ligner eller adskiller den sig fra ...? Hvilke ord fortæller noget om, hvad Helga gør eller tænker? Hvordan ser Helga ud til at have det her? Hvad tror I Helga tænker? (<i>The theory of mind</i>) Hvordan synes I kosten taler? Hvordan ville I sige det? Hvad nu (hvis) ...? (<i>Indre forestillingsbilleder</i>)
Tekstlingvistik	Global kohærens: Tekstens struktur og komposition Lokal kohærens: Sætningskoblinger og referentkoblinger	Genfortæl handlingen. Hvordan er historien bygget op. Hvad sker først, bagefter og til sidst? Evt. samtale om "handlingsbroen". Hvorfor står der hun? Hvem er det?
Syntaks	Sætningsopbygning	Hvad er en sætning? Hvad er punktum/spørgsmålstegn? Hvor starter sætningen? Kan I finde en lang/kort sætning? Hvordan kunne personen ellers have sagt det?
Leksikale	Ordforrådet Ords betydning, antonymer, synonymmer, homonymer	Hvad er et ord? Hvilke ord kan I huske fra historien? Hvilke ord forstod I/forstod I ikke? Hvad betyder ordet? Hvad kan man sige i stedet for <i>led</i> ? (<i>dum, ond</i>) Hvad kan <i>led</i> også betyde? (at være led og at lede efter noget).
Morfologi		Hvad hedder ordet <i>heks</i> , når der er flere? Hvor mange ord kender I der begynder med <i>heks</i> ? (<i>heksemutter, heksegryde, heksehat</i>)
Ortografi Fonologi	Opmærksomhed på lyde Bogstav-lydforbindelse Ordbilleder, mønstre i ord	Her står der <i>heks</i> , hvor står der ellers <i>heks</i> ? Kan vi klappe stavelser i <i>heksegryde</i> ? Hvordan ville "Robert Robot" sige <i>heksegryde</i> ? <i>kat</i> og <i>hat</i> lyder ens - kan I finde andre ord, der lyder som <i>kat</i> og <i>hat</i> . Hvad har de to ord <i>kat</i> og <i>hat</i> til fælles? Kender I den første lyd/bogstav i <i>kat</i> . (eller starter <i>kat</i> med <i>kkk</i> eller <i>sss</i> ?) Hvad står der hvis jeg sætter <i>sss</i> foran <i>kat</i> ? Er der én af jer, der starter med den samme lyd som <i>kat</i> ? Hvor i munden ligger <i>kkk</i> ? (spejl og bogstavhus) Kan I finde bogstavet <i>k</i> andre steder?

Lavet med inspiration fra skemaet "Sproglig analyse og karakteristik" af Preben K. Jørgensen samt Tragetons niveauer i "Læse- og skrivefeltet" (2004).