

Sprogtilegnelse i teori og praksis

Hvordan lærer børn sprog?

Sprog er et komplekst fænomen, og det kan virke som et mysterium, hvordan små børn lærer sprog. De skal inden for meget kort tid af sig selv lære sprogets lydsystem, alle de enkelte ord, den avancerede grammatik og kulturelle regler for kommunikation og sprogbrug.

De små børn skal i første omgang ud fra en strøm af sproglyde, der for dem lyder som en sammenhængende masse, lære at udlede de enkelte ord som enkeltstående lydige enheder, der har et afgrænset indhold ('Er – du –sulten?' I stedet for 'Erdusulten'). De skal lære, at 'sulten' er det samme ord uanset om det er mor, far, storebror eller andre, der siger det på hver deres måde, og de skal lære, at ordet er det samme, uanset om det siges i det ene eller andet toneleje (fx sødt eller irriteret) eller med den ene eller anden intention (fx som et spørgsmål eller en opfordring). Børn skal altså både lære at afkode lyd, betydning, toneleje og kommunikativ intention. De står overfor en meget stor afkodningsopgave. Dette gælder ikke kun i forhold til deres første afkodning af sprogets lyde, det gælder også i forhold til den videre indlæring af mange tusinde ord. Det gælder ligeledes, når de skal lære at bøje ordene og sætte dem sammen til sætninger og historier, og når de skal lære det komplicerede sæt af uskrevne regler, der er virksomme i den sproglige kommunikation med andre.

Der er forskellige teoretiske opfattelser af, hvordan børn mere præcist løser den sproglige afkodningsopgave. Nogle mener, at børn klarer det meste selv ved at lære af omgivelserne, andre mener, at de er født med en viden, som hjælper dem. I næste afsnit gennemgås de forskellige teoretiske positioner kort, og derefter uddybes den forståelse, der danner grundlag for forskningsperspektivet i Sprogpakken, nemlig den interaktionistiske position. I tillæg til dette beskrives, hvad der særligt kendetegner tosprogede børns sprogtilegnelse og herefter følger et afsnit, der kort skitserer den typiske sprogudvikling hos børn fra 0-6 år. Denne udvikling beskrives mere uddybende i den sidste del af denne tekst, som beskriver de enkelte sproglige områder, som børn udvikler (ordforråd, sproglig kompleksitet m.m.) og angiver milepæle indenfor hvert af områderne. Dette sidste afsnit kan bruges som baggrund for sprogvurdering og for arbejdet med de tre sprogpædagogiske indsatser i sprogpakken (Samtaler i hverdagen, Dialogisk læsning og Struktureret tematisk sprogarbejde), ikke mindst som pejlemærke i forhold til de fokuserede indsatser.

Denne tekst består således af tre dele, som kan læses hver for sig.

1. Forskellige teorier om sprogtilegnelse
2. Børns sproglige udvikling og milepæle
3. Sproglige områder og milepæle

1. Forskellige teorier om sprogtilegnelse

Forskning i børns sprogtilegnelse trækker på viden fra mange områder, især udviklingspsykologi, kognitiv psykologi og sprogteori. Ud fra denne brede baggrund har der udviklet sig mange teoretiske positioner, der fokuserer på forskellige områder og spørgsmål vedrørende børns sprogtilegnelse. Hver især bidrager de med centrale pointer og erkendelser, og de tegner tilsammen et mangfoldigt forskningsfelt, som ikke blot kan beskrives som en række adskilte teorier eller konkurrerende skoler. Selv om man, som angivet ovenfor, kan skelne mellem to grundlæggende opfattelser, nemlig at sprog er noget biologisk, som er medfødt, og at sprog er noget socialt, der læres af omgivelserne, er der i dag i realiteten generel enighed om, at der er tale om en kombination. De enkelte teorier kan så vægte det biologiske mere end det sociale og omvendt, men det er vanskeligt at lave skarpe skel mellem de forskellige opfattelser. Med dette forbehold in mente, vil vi i det følgende beskrive nogle af de centrale teorier, der historiske set har påvirket den aktuelle forståelse af børns sprogtilegnelse, men som også på forskellig vis trækker på hinanden, nemlig behaviorismen (børn lærer sprog af reaktioner i omgivelserne), nativismen (børn er født med evnen til at forstå sprog), konstruktivismen (børn lærer sprog selv ud fra omgivelserne) kognitive teorier (børn lærer sprog, ligesom de lærer andre ting) og interaktionistisk teori (børn lærer sprog i samspil med andre). Den sidste teori beskrives mere indgående end de andre, da det som nævnt er den, der mest direkte understøtter forskningsperspektivet i Sprogpakken.

Behaviorismen

Ifølge behaviorismen lærer børn sprog ved at efterligne andre (imitation) og ved at gentage en adfærd, som bliver belønnet (forstærkning). Når små børn begynder at pludre, vil voksne have en tendens til at rose og gentage de lyde, der minder mest om sproglyde. De lyde, der ikke minder om sproglyde, vil typisk ikke blive rost og gentaget. Når børn bliver ældre og for alvor begynder at producere tale, vil de opleve at få positiv respons på korrekt tale (fx få det glas mælk, de beder om) og negativ respons på ukorrekt tale (fx ikke få det glas mælk, de beder om, fordi forældrene ikke forstår, hvad de siger), eller opleve at de voksne retter deres sproglige fejl. Efterligning eller imitation opfattes fortsat som en central strategi i børns sprogtilegnelse, mens belønning eller forstærkning ikke gør det.

Nativismen

Behaviorismen bliver ikke primært kritiseret for at resultere i at børn får negativ respons, men for ikke at kunne forklare, hvordan børn lærer sprog. Den kendte sprogteoretiker, Noam Chomsky, mener, at sproget er for svært til at børn kan lære det af sig selv ved at efterligne voksne. Han mener, at de sproglige input til børn er for begrænsede til, at de kan tilegne sig sproget på baggrund af dem. I stedet grundlægger han den opfattelse, at børns sprogtilegnelse er medfødt. Ifølge nativismen fødes børn med et sprogmodul, der gør, at de kan lære sprog. Det er ikke sådan, at børn kan et sprog, når det fødes, fx dansk eller spansk, da børn fra fødslen kan lære alle sprog, men Chomsky mener, at hjernen indeholder et særligt sprogmodul, der allerede kender sprogets strukturer, grammatik og syntaks. Derfor kan børn lære et sprog perfekt, selv om de hører et sprog, der er fuld af fejl, eller som er begrænset ved at indeholde få ord eller korte sætninger.

Der er stadig mange, der støtter den idé, at børns evne til at lære sprog er medfødt, og at evnen til at lære sprog findes et bestemt sted i hjernen. De fleste mener dog, at den evne, som børn fødes med, er en mere generel kognitiv evne til at lære, som bruges til at lære sprog såvel som andre ting.

Konstruktivisme

De konstruktivistiske teorier beskriver børns sprogtilegnelse som en kombination af interaktion med miljøet og børns egne generelle kognitive evner til at lære. Børn gennemløber ifølge udviklingspsykologen Jean Piaget en generel kognitiv udvikling, som er fælles for alle børn, og børn lærer sprog som en del af denne udvikling. Udviklingen forsyner imidlertid efter Piagets opfattelse ikke automatisk børn med ny viden. Derimod skal de interagere med miljøet på forskellige måder for at lære nyt. Denne opfattelse benævnes typisk konstruktivisme. Psykologen Lev Vygotsky mener også, at sociale interaktioner spiller en central rolle i børns tilegnelse af ny viden. Han argumenterer ligesom Piaget mod, at sprog er medfødt, og han er enig med Piaget i, at børn skaber viden gennem social interaktion. I modsætning til

Kognitive teorier

Piaget mener han dog, at sprog og generelle kognitive evner opstår gennem børns samspil med omgivelserne. Vygotsky mener også, at samspillet mellem individer afspejler kulturelle normer og værdier, der er gældende i et samfund, og han opfatter derfor vores kognitive udvikling og sproget som et produkt af kulturelle normer. Vygotsky har i høj grad inspireret forskningen i forhold til den sociale interaktions rolle i sprogudviklingen og er sammen med Piaget forløbere for de nyeste interaktionistiske teorier. Derudover fremhæver Vygotsky betydningen af stilladsering. Kernen i den stilladsbaserede læring er, at der etableres et støttende stillads i zonen for den nærmeste udvikling. Stilladset opfattes som en støtte til den læring, som børn selv er i færd med.

De konstruktivistiske teorier har en del til fælles med nyere kognitive teorier, som taler for, at børn anvender generelle kognitive mekanismer til at lære sprog med, men de kognitive teorier har mere fokus på de abstrakte mekanismer, der som sådan er knyttet til læring end på det særlige ved børns udviklingspsykologi. De er af den opfattelse, at børn lærer sprog, ligesom de lærer alle mulige andre ting. Det vil sige, at der bag det at lære noget (sprog såvel som alt andet) ligger nogle generelle kognitive læringsmekanismer. Der findes flere forskellige kognitive teorier, som hver især beskæftiger sig med forskellige dele af den generelle evne til at lære, men især to har en fremtrædende plads i forhold til sprogtilegnelse, og det drejer sig som teorier, der har fokus på henholdsvis statistisk læring og segmentering.

Statistisk læring går på, at børn kan udlede genkomne mønstre af deres oplevelser. Således kan de af følgende lydsekvenser '-da-ba-ba' og la -da-da', udlede at da-da følger uanset den første lyd. På samme måde lærer de, hvad ord betyder ud fra, hvordan de typisk bruges, og på samme måde danner de almindeligvis hypoteser om, hvordan verden typisk eller statistisk ser ud. At udlede det typiske eller de genkomne mønstre i erfaringen er en generel kognitiv læringsmekanisme, som antages at spille en central rolle i sprogtilegnelsen. Fx kan børns evne til at udlede konstanter i den meget varierede sprogbrug, de møder, generelt forklares ud fra statistisk læring. Fx at de kan udlede ordet 'mad' som et konstant i de mange forskellige måder, ordet udtales på.

Segmentering, hvilket vil sige at kunne opdele en helhed i dele, er en anden generel kognitiv mekanisme, som vi bruger i forståelsen af mange ting. Det er en analytisk kompetence, som vi bruger, når vi skal finde ud hvad der sker i en bestemt situation, eller når vi opdeler en fortælling i dele (fx begyndelse, midte og slutning), og det er en mekanisme som på mange områder er central for børns sprogtilegnelse. Børn bruger den i første omgang, når de skal lære at afkode sprogets lydside og herunder segmentere talestrømmen i enkelte ord. Ligeledes skal de senere kunne dele de skrevne sætninger i ord, de skal kunne dele ordene i mindre dele, både i forhold til sammensatte ord (brand-mand) og i forhold til endelser (bil-en), og endnu senere skal de kunne dele ord i bogstaver og litterære tekster i mindre handlingsdele. De kognitive teorier lægger ikke som sådan vægt på børns samspil med omgivelserne men mere på de medfødte evner, børn har i forhold til at lære.



Interaktionistiske teorier med fokus på Tomasello

Nyere interaktionistiske teorier lægger i modsætning til de kognitive teorier stor vægt på det sociale samspil med omgivelserne og på børns konstruktivistiske ageren, men vægter samtidig de medfødte kognitive færdigheder, som børn har. De har i høj grad fokus på samspillet mellem biologi og miljø.

Der findes forskellige udgaver af interaktionistiske teorier, men her sætter vi fokus på Tomasellos teori, og udfolder den en smule mere detaljeret for herigennem at skabe en mere konkret forståelse af, hvad børn foretager sig, når de lærer sprog.

Tomasello vægter i sin teori især det kommunikative aspekt af sproget. Han begrundet mere overordnet sproget i en kommunikativ evne og et ønske om kommunikation med omgivelserne, og han anser den kommunikative evne som medfødt. Han lægger dog også vægt på børns medfødte evne til at udlede mønstre og på deres aktive konstruktivistiske tilgang til læring. Hermed forener han de foregående teorier. Derudover fremhæver han særligt den voksnes funktion som rollemodel i børns sprogtilegnelse, hvilket er særlig vigtigt fra et pædagogisk perspektiv

En af Tomasellos vigtigste pointer er, at sprog udvikles igennem børns forsøg på at afkode den hensigt eller betydning, andre formidler via tale. Det vil sige, at børn bruger en grundlæggende kognitiv og kommunikativ evne til at forstå andre menneskers perspektiv, der kommer til udtryk som en bestræbelse på at forstå, hvad andre mennesker vil.

Tomasello betegner sin teori som en brugsbaseret teori (eng.: usage-based theory) om sprogtilegnelse, der antager, at børn tilegner sig sprog ved at afkode, hvordan andre bruger sproget.

Derudover lægger han som sagt vægt på, at børn anvender en almen kognitiv evne til at genkende mønstre, når de lærer sprog. Evnen til at finde mønstre anvender børn både til at lære ord og sætningsstrukturer og til at afkode kommunikationen som sådan. Børn bruger således to grundlæggende strategier, der er medfødte, når de lærer sprog:

- Afkodning af intentioner
- Mønstergenkendelse

Børn lærer ikke ord, men mening

Ifølge Tomasello og andre interaktionistiske teoretikere lærer børn først at afkode meningen med det, som siges, og dernæst begynder de at lære de enkelte ords betydninger, sætningsstruktur m.m. Derfor er de første ord børn siger heller ikke enkelte ord men hele meninger. Når barnet siger 'mam-mam' kan det både betyde 'Jeg er sulten' eller 'Vil du give mig bollen?' eller lignende.

Ligeledes henviser førsproglige kommunikative handlinger som at pege på noget også til hele meninger, som 'Se den bold, mor' eller 'Nu leger vi sammen'. Især dette at pege på noget opfatter Tomasello som en central handling, fordi den både viser børns rettet mod at afkode den andens hensigt eller intention og deres evne til at kommunikere mening.

Børn besidder ifølge Tomasello en grundlæggende kognitiv evne til at skabe fælles opmærksomhed (eng.: joint attention). En god måde at stimulere børns ordforråd på er derfor at tale om det, der har deres opmærksomhed. Det kan man gøre ved at lægge mærke til, hvor børn retter deres opmærksomhed hen og tale sammen om det. Kvaliteten af voksenbarn-relationer har blandt andet af den grund afgørende betydning for den sproglige udvikling. De sproglige kompetencer styrkes således især i nære relationer til de voksne, der omgiver børnene og i situationer forankret i fælles opmærksomhed. Evnen til fælles opmærksomhed har børn allerede, når de er omkring 7-9 måneder gamle og består i at både barnet og den voksne simultant retter deres blik og opmærksomhed mod en genstand, fx en bold. Først kigger barnet på bolden og derefter på den voksne for at aflæse dennes handlinger og ord. Herved etableres en kommunikativ treenighed mellem barnet, den voksne og genstanden. Den tætte kommunikation mellem voksen og barn, hvor barnet kan aflæse den voksnes re-

aktion, blikretning og ansigtsudtryk, har en direkte sammenhæng med størrelsen af børns ordforråd. Jo flere situationer med fælles opmærksomhed, jo flere nye ord tilegner børn sig - og jo hurtigere går det. Fælles opmærksomhed er central for den tidligste læring og bliver ved med at være det langt ind i barndommen.

Derudover har børn brug for et rigt sprogligt miljø for kunne udlede de sproglige mønstre, som de bruger til at lære sprog med. Børn skal høre ord og sætninger mange gange og i mange variationer for at kunne afkode meningen med de enkelte ord og sætningskonstruktioner.

Mønstre og skabeloner

Undersøgelser viser, at et sprogligt input bestående af længere og mere komplekse ytringer baseret på et rigt ordforråd hænger tæt sammen med et større ordforråd hos børn. Undersøgelser viser endvidere, at et ords hyppighed i børns sproglige input er en meget vigtig faktor i forhold til, hvornår de tilegner sig det pågældende ord. En anden faktor er variationen af de grammatiske strukturer, som ordet indgår i. Det er en fordel for børn at høre det samme ord brugt i mange forskellige sammenhænge fx i spørgsmål, bydeform, udråb eller konstateringer. I hvert enkelt tilfælde vil ordet være omgivet af forskellige slags ord, og såvel ordstilling som intonation og tryk vil variere. Ordet selv vil have forskellig form alt efter grammatisk tid (fx løbe, løber, løb, løbende). Det er vigtigt for børn at høre ordene brugt på forskellig vis i forskellige sammenhænge. For at sikre en frugtbar udvikling af børns ordforråd er det derfor afgørende, at de har rig adgang til et varieret sprogligt input.

Børn bruger ifølge Tomasello også mønstergenkendelse til at tilegne sig skabeloner, dvs. flere ord der læres samlet og mere eller mindre udenad (fx Tak for mad, (Jeg vil) have det, Hvad er det?). Efterhånden lærer børn at bruge den faste vending mere frit, så de fx kan sætte forskellige udsagnsord ind i sætningen: Jeg ___ dig. Barnet kan fx sige 'Jeg skubber dig' eller 'Jeg kildrer dig' eller 'Jeg elsker dig'. Pointen er, at børn går fra at forstå en fast vending som en større meningskonstruktion til at opløse den i mindre dele, som bliver en fleksibel skabelon, som de kan bruge til at skabe nye variationer og derfra til at lære mere komplekse sætninger.

Børn lærer ifølge Tomasello med andre ord sproget ved at genkende mening som en helhed og dernæst som mønstre, som kan varieres og opløses i mindre dele (segmentering). Børn går dermed fra helhed til del, og derfra igen fra del til at skabe nye, større og mere komplekse helheder, og i denne proces er det barnet, der aktivt skal skabe skabeloner.

Mad (Jeg vil have noget at spise)
Sulden (Jeg er sulten)
Jeg
Jeg er sulten
Jeg er træt
Jeg er glad
Jeg løber væk
Hunden løber væk
Jeg bliver glad, hvis jeg får en gave af dig.

Den sidste sætning er kompleks. Den indeholder flere led og kræver, at børn har forstået, hvordan man kan skabe en sætning med et meningsindhold, der består af flere led. Det kan forsat undre, at børn kan lære noget så kompleks som sprog, og Tomasello peger da også på, at børn ikke bare gør det af sig selv. Børn lærer sprog af voksne, der fungerer som sproglige rollemodeller. De voksne gør det muligt for børnene at bruge sproget meget og varieret, og dermed gør de voksne det muligt for børnene at øve sig i at genkende de mønstre, som de skal lave de sproglige skabeloner ud fra.



De interaktionistiske sprogteorier overført til praksis i Sprogpakken

I Sprogpakken er synet på sprogtilegnelsen især influeret af Tomasello og den 'brugsbase-rede' eller interaktionistiske sprogforståelse. Derfor er der i srogpakken lagt meget vægt på de understøttende sprogstrategier og samtaler i hverdagen. At voksne øger kvaliteten og kvantiteten af den daglige sproglige interaktion med børnene er i Srogpakkens optik det mest centrale for børnenes sproglige udvikling. Børn har brug for at møde et rigt sprogmiljø med stor sproglig variation og mangfoldighed for at kunne få det sproglige input og det sproglige samspil, der skal til for at de kan lære sprog. Det er derfor afgørende, at såvel det pædagogiske personale som forældrene og andre voksne giver sig god tid til at tale med børnene. Børnene skal bruge de voksne til at lære sprog. De kan ikke lære det af sig selv. De voksne skal desuden være tydelige i deres kommunikation og intention, ellers kan børnene ikke afkode meningen med det, de voksne siger. Endelig skal de voksne give børnene mulighed for at udlede mønstre og lave skabeloner. Dette fordrer, at børnene oplever meget sprog, både igennem de voksne, som skal bruge sproget på en rig og varieret måde, og ved at børnene får mulighed for at prøve deres sproglige kunnen af.

De understøttende sprogstrategier giver som antyd det børnene mulighed for at bruge sproget meget og varieret. Hvis børnene får stillet spørgsmål, der opfordrer dem til at tale mere og hvis man udvider og fortolker det børnene siger, støttes børnene i at danne skabeloner. Hvis børnene får forklaret nye ord på mange måder, kan de udlede en varieret mening med ordene og dermed danne deres egen forståelse. Hvis man følger børnenes interesse, trækker man direkte på deres brug af fælles opmærksomhed. (Læs mere om de understøttende sprogstrategier i teksten Samtaler i hverdagen).

Det er en stor opgave børn står overfor, når de skal lære sprog. Efter afsnittet om tosprogedes sprogtilegnelse beskrives mere konkret hvilke sproglige færdigheder, børn udvikler fra de er 0 til 6 år.

Tosprogedes sprogtilegnelse

Når man taler om tosprogede, er det nødvendigt at præcisere, hvilken gruppe man taler om, fordi tosprogethed defineres på flere måder. I dagtilbudsloven og folkeskoleloven defineres tosprogede som børn, der har et andet modersmål end dansk, og som først ved kontakt med det omgivende samfund lærer dansk. I den offentlige debat betegnes tosprogede ofte som indvandrere fra ikke-vestlige lande, men ud fra en sproglig forståelse af begrebet tosproget er man tosproget, hvis man bruger to sprog i sit daglige liv (i modsætning til fremmedsprog, som er sprog, som man kun bruger i særlige situationer). Derfor er børn også tosprogede, hvis moren er dansk og faren englænder, hvis de vel at mærke lærer begge sprog. Tosprogede betegnes simultant tosprogede, hvis de begynder at lære begge sprog fra begyndelsen, typisk fordi forældrene taler hver deres sprog til barnet. Hvis børn først begynder at lære ét sprog, og senere begynder at lære et andet kaldes de sekventielt tosproget.

Børn, der har lært dansk fra fødslen, vil, alt andet lige, være mere aldersvarende i deres udvikling af dansk end børn, der lærer dansk senere, og de simultant tosprogede børn, hvis ene forælder er dansk, vil typisk også have et andet kulturelt tilhørsforhold til dansk, end de børn, hvor ingen af forældrene er danske, men begge typer tosprogede børn lærer dansk på samme måde.

Overordnet tilegner tosprogede børn sig sprog på samme måde som etsprogede. Den eneste forskel er, at det tager længere tid at lære to sprog end et sprog, og dette forhold undervurderes ofte. Det tager ca. 1-2 år at tilegne sig daglige kommunikative kompetencer på andetsproget, mens det kan tage 5 år eller længere at opnå et skolefagligt sprog, der ligner etsprogedes. Derfor kan man ikke uden videre måle tosprogedes sprogudvikling ud fra den alderssvarende etsprogede norm, men må i stedet se på, hvad man kan forvente af det enkelte barn ud fra, hvor lang tid det har lært dansk. Tosprogede vil derfor ofte også være forsinkede i deres sproglige udvikling uden at det betyder, at de har sproglige problemer.

Den faktiske udvikling af dansk hos tosprogede er således påvirket af, hvor lang tid de har lært dansk, om der tales dansk i hjemmet og om den ene forælder er dansk. Derudover påvirker forældrenes socioøkonomiske og uddannelsesmæssige baggrund også den sproglige udvikling hos tosprogede, ligesom den gør hos etsprogede (jf. om risikofaktorer i teksten om Sprogvurdering).



Derudover er der en række særlige forhold ved tosprogedes sprogtilegnelse, som kort skal berøres.

Kognitive og sproglige fordele

Set fra et sprogligt perspektiv lærer tosprogede samlet set mere sprog og mere om sprog end etsprogede. Tosprogede har adgang til viden om to sproglige systemer og dermed en naturlig tilgang til at anskue sproget fra et metasprogligt perspektiv. Tosprogede kan sammenligne sætningsstruktur, bøjningsformer, skriftsprog, udtale m.m. på de to sprog og kan dermed nemmere forstå et sprog som et system, der skal læres. Derudover udvikler dette, at skulle lære to sprog, i højere grad de generelle kognitive kompetencer, som anvendes i sprogtilegnelsen, hvilket styrker tosprogedes generelle kognitive læringskompetencer.

Ordforråd

Tosprogedes ordforråd er typisk fordelt på de to sprog, således at den tosprogede ikke har ord for alle koncepter på begge sprog, men har nogle på det ene sprog, andre på det andet og nogle på begge sprog. Fordelingen af ordene er påvirket af hvilken sammenhæng, de kendes fra og bruges i. Fx kan den tosprogede have flere ord for genstande, som hører til i hjemmet på modersmålet end på dansk. Omvendt vil der være ord, den tosprogede kender på dansk, men ikke på modersmålet, fordi de kun optræder i en sammenhæng, hvor der tales dansk. Derfor måler man den tosprogedes konceptuelle ordforråd i Socialministeriets nye sprogvurderingsmateriale, hvis et barn ser ud til at være sprogligt forsinket (jf. teksten Sprogvurdering). Hvis barnet samlet set har et alderssvarende ordforråd er det tegn på, at barnet ikke har sproglige problemer men blot mangler mere tid og mulighed for at tilegne sig mere dansk.

Kodeskift

Tosprogede bruger ofte ord eller vendinger fra det ene sprog, når de taler det andet sprog. Dette fænomen kaldes kodeskift. Nogle opfatter det som udtryk for, at børnene ikke kan skelne mellem de to sprog, men det er snarere udtryk for, at de udnytter udtryksmuligheder og ord fra begge sprog. De tosprogede kan gøre det, fordi de mangler et ord på det ene sprog, som de kender på det andet, men det kan også være for at opnå en særlig effekt i kommunikationen. Der kan altså være flere grunde til kodeskift, men det er grundlæggende et uproblematisk udtryk for, at den tosprogede bruger ressourcer fra begge sine sprog.

Transfer

Transfer betegner det forhold, at tosprogede laver 'sprogfejl' (fx afvigelser fra den etskrogede norm i udtale, grammatik eller ordvalg) i det ene sprog, fordi de bruger normerne fra det andet sprog. Det mest velkendte eksempel er, når der tales med en fremmed accent (dvs. man bruger udtalen fra et sprog på et andet sprog).

I begyndelsen af andetsprogstilegnelsen vil der være kraftig påvirkning fra førstesproget på andetsproget, men dette skal ikke ses som et problem, da det er udtryk for, at modersmålet bruges som redskab til at lære andetsproget. Børn vil efterhånden finde ud af hvilke sproglige regler, der gælder for hvilket sprog, på samme måde som de etskrogede børn lærer modersmålet regler at kende – ved at afkode mønstrene i sproget. Transfer kan både gå fra førstesproget til andetsproget og den anden vej.

Intersprog

Intersprog (eller mellemsprog) er en betegnelse, der bruges for den fase den tosprogede er i, når denne lærer andetsproget. Ordet er egentlig lidt misvisende, da det antyder, at sproget i denne fase befinder sig et sted mellem to sprog, hvilket ikke er tilfældet. Der bruges altid ét sprog, fx dansk, og der er tale om en fase i tilegnelsen af dansk, som svarer til den fase som etskrogede børn er i, når de lærer dansk. Derfor er intersprog ikke noget, der særligt gælder for tosprogede. På sammen måde som etskrogede laver tosprogede fx også overgeneraliseringsfejl (fx ved at bruge regelmæssig flertalsbøjning på et uregelmæssigt navneord så som 'is-er'). En mindre del af de tosprogedes afvigelser fra etskrogens normen i denne tilegnelsesfase skyldes at de tosprogede anvender strukturer fra deres første sprog (se transfer ovenfor).

Tosprogede i praksis

Overordnet skal man i den daglige praksis i dagtilbud være opmærksom på, at tosprogede er en mangfoldig og sammensat gruppe, og man kan derfor ikke udlede noget om børnene alene ud fra, at de er tosprogede. Tosprogede børn kan både have en meget ressourcestærk baggrund såvel som en svag socioøkonomisk baggrund, og de kan have meget forskellige erfarings- og kulturbaggrunde. Det er derfor væsentligt at tale med børnene og deres forældre om deres baggrund. Det kan også være en god idé at tale med dem om deres modersmål. Man kan direkte spørge til, hvordan skiftsproget ser ud, hvad man læser, hvilke ord, de kender på modersmålet, som de ikke kender på dansk osv.

Adgangen til mange fremmede sprog er en kilde til indsigt i en sproglig mangfoldighed, som både styrker børn og voksnes sprogforståelse. De fleste børn synes også det er sjovt at se på forskellene på de forskellige sprog (se på forskellige skrifttegn eller høre hvad 'æble' hedder på forskellige sprog). Der er efterhånden mange hjemmesider, der giver adgang til at arbejde med flere sprog på en gang.

2. Barnets sproglige udvikling og milepæle

I det følgende beskrives børns sproglige udvikling fra 0-6 år ud fra en række milepæle. Vægten ligger i Sprogpakken på børns udvikling fra 3-6 år, men udviklingen af sproget fra 0-3 år tages med for at give et samlet overblik. Den sproglige udvikling forløber på samme måde for et- og tosprogede børn, men tager dog ofte længere tid for tosprogede.

Børn udvikler overordnet deres sproglige kompetencer relativt hurtigt fra 8-10 måneder, hvor de begynder at kunne forstå de første ord, til det 4. år, hvor de grundlæggende sproglige kompetencer er på plads. Når børn er ca. 1 år begynder de at kunne sige de første ord. Når de er 2 år kan de sige ca. 300 ord og kombinerer de første ord, og når børn er 3 år kan de lave længere ytringer. Fra 4 år kan børn i det store og hele producere de fleste lyde og anvende de fleste grammatiske endelser, og de kan fortælle korte historier og anvende sproget til mange kommunikative formål. Fra det 4. år arbejder børn på at udvide de grundlæggende sproglige kompetencer: lære flere ord, lave mere komplekse ytringer, anvende flere uregelmæssige bøjninger og flere kommunikative nuancer.

Der er dog store individuelle forskelle i børns udvikling af sproget, og nogle børn siger kun få ord, når de er to år og producerer ikke længere ytringer, når de er 3 år. Disse forsinkelser er imidlertid ikke nødvendigvis udtryk for, at barnet har sproglige problemer. Det kan barnet have, men det kan også skyldes, at barnet af den ene eller anden grund bruger mere tid på at lære sproget end flertallet af børn. Blandt andet vil tosprogede (jf. ovenfor) bruge mere tid, da det tager længere tid at lære to sprog end ét. Jf. også afsnittet om risikofaktorer i teksten "Sprogvurdering", hvoraf det fremgår, at der er mange børn, der tidligt har en sproglig forsinkelse, som ikke vil have det senere, ligesom det omvendte kan være tilfældet. Derudover er det vigtigt at være opmærksom på, at drenge gennemsnitligt udvikler sproget lidt senere end piger, men her er der også store individuelle forskelle.



Uanset hvilket tempo børn udvikler sproget i, vil de dog altid udvikle de forskellige sproglige kompetencer i omtrent den samme rækkefølge, så alle børn gennemgår den sproglige udviklingsproces, som skitseres nedenfor i forhold til en række milepæle. Disse milepæle skal opfattes som pejlemærker, og der er som nævnt store individuelle forskelle i forhold til, hvornår det enkelte barn når de enkelte milepæle.

Nyfødte børn

Nyfødte børns første sproglige opgave er at afkode sprogets lydside og lære at kommunikere med omgivelserne. Begge opgaver er de godt forberedt på. Nyfødte børn har en række biologiske, kognitive og sociale forudsætninger, der gør dem i stand til at tilegne sig sprog og kommunikere. I graviditetens sidste måneder begynder fostret i stigende grad at registrere særlige træk ved deres mors stemme og intonation og rytme i deres modersmål, og de nyfødte babyer har derfor erfaring med sproglyde, allerede når de kommer til verden. Børn imiterer også andres handlinger allerede fra fødslen - en egenskab, de anvender flittigt i al kommunikation. Samtidig har børn en evne til at danne mønstre på baggrund af

den talestrøm, der omgiver dem, hvilket gør det muligt for dem at identificere de lyde, der kendetegner vores modersmål.

5 måneder

Når børn er fem måneder gamle er de ved gradvist at lære at koble lyde og mundbevægelser med hinanden. De øver sig i at gentage stavelser, som eksempelvis da-da-da, og det vækker fryd og glæde hos dem at træne deres stemme og øve sig i at beherske høje og lave lyde.

8 måneder

I denne alder reagerer stor set alle børn på deres eget navn, ligesom størstedelen af børnene reagerer på 'der er mor/far' ved at kigge efter deres forældre. Børn på dette alderstrin forstår også ordet 'nej', hvilket man kan registrere ved, at de stopper med en handling, når de hører ordet. Nogle af børnene er også begyndt at forstå vendinger som 'er du sulten?' og 'vil du have mere?', dvs. vendinger, der relaterer sig til dækning af deres fysiske behov. Børn på otte måneder anvender endvidere kommunikative gestikulationer som at række armene op for at signalere, at de gerne vil tages op.

12 måneder - 1 år

Når børn er 12 måneder gamle kan ca. halvdelen sige de første ord, men det er ikke sikkert, at de udtaler dem korrekt. De forstår desuden flere ord, end de kan sige. Halvdelen af børn på 1 år forstår omkring 40 ord, men der er stor variation i hvor mange ord, det enkelte barn forstår.

Børn på 1 år øver sig i stigende grad i at udvikle deres kommunikative kompetencer gennem lege. De kan ikke lige mange lege som 1-årige, men ca. halvdelen leger mindst fire lege (som 'borte tit-tit' og 'klappe-kage'), og de anvender gestikulationer som at strække armen ud for at vise noget, de har i hånden. Der er dog også stor variation i hvor mange af den type gestiske handlinger, børn anvender. Endelig begynder børn også så småt at efterligne voksnes handlinger (fx putte (en bamse)), men det er kun ca. halvdelen af børn på 1 år, der efterligner forældrene og kun mht. nogle enkelte typer af handlinger.



20 måneder

Også 20 måneder gamle børn forstår meget mere, end de kan sige. Faktisk forstår de i gennemsnit ca. 230 ord, mens de selv kan sige ca. 90 ord i gennemsnit. Mange børn forstår fx følgende ord: 'sko', 'bil', 'hej', 'bold' og 'ble'. De ord, som børn hyppigst siger, er 'vov', 'av', 'hej', 'nej' og 'far'.

De har også udviklet deres kommunikative færdigheder meget og alle børn anvender, med meget få undtagelser, gestiske handlinger og imiterer voksenhandling. Der er dog fortsat stor variation i antallet af handlinger børnene anvender, og der er også en vis kønsforskel.

24 måneder - 2 år

Udviklingen af ordforrådet er det centrale i børns andet år. Omkring 2-årsalderen oplever mange børn en 'ord-spurt', der er en betegnelse for en meget hurtig tilegnelse af ord, og de kan nu i gennemsnit sige ca. 250 ord. De fleste børn (ca. 90 %) sætter flere ord sammen. Halvdelen af børnene er begyndt at anvende bøjningsendelser og siger fx navneord i flertal (som biler).

Næsten alle børn er allerede ved 22 måneder begyndt at lege rollelege, og de lader som om, de 'læser' i en bog.

36 måneder - 3 år

I børns tredje år er det centrale udviklingen af sætninger og grammatik. Når børn er 2 år, kan de sætte nogle få ord sammen, men mangler korrekt bøjning, ordstilling og endelser, mens de, når de er 3 år, kan lave komplekse ytringer og anvender de samme grammatiske regler som de voksne, og de kan stille spørgsmål og lave benægtende sætninger. Halvdelen af børnene på dette alderstrin kan bøje udsagnsord i datid og anvende forholdsord (læs en historie for mig, mor). Halvdelen af børnene er også begyndt at anvende ledsætninger som fx 'tænd lyset, så jeg kan se det'. De er også begyndt at anvende mere abstrakte begreber om tid (fx i dag og i aften) og de kender alle grundfarverne.

48 måneder - 4 år

I denne alder taler børn som nævnt indledningsvist stort set på samme måde som voksne, men de har fortsat brug for at udvikle deres ordforråd (inklusive en bredere og mere varieret forståelse af ords betydning) og de har brug for at udvikle den sproglige kompleksitet og den kommunikative brug af sproget. De kan forstå mere abstrakte ord, og de anvender gennemgående længere og mere komplekse ytringer.

60 måneder - 5 år

Som femårig udvikler børn fortsat deres ordforråd og deres evne til at lave længere ytringer og bruge flere abstrakte ord, og de kan kognitivt forstå mere abstrakte sammenhænge og er blevet bedre til at fortælle historier.

6 år

Ud over det ovennævnte udvikler børn som seksårige deres evner til at bruge sproget kommunikativt til sociale formål, og de er blevet bedre til at fortælle historier og se sammenhænge mellem begivenheder. Børn har et aktivt (produktivt) ordforråd på ca. 2600 ord og et passivt (receptivt) ordforråd på 20.000- 24.000 ord. (Ved 1-årsalderen er det passive ordforråd på 50.000 ord).

Oversigt over sproglige milepæle

Alder	Sproglige milepæle
5 måneder	Øver sig i at udtale lyde og beherske udtalen af lyde. Kan opdele lyde i stavelser.
8 måneder	Forstår enkelte ord og få faste vendinger. Bruger gestik til kommunikationen.
12 måneder – 1 år	Øver sig i at sige sine første ord og kan afkode andres intention.
20 måneder	Forstår mange ord (ca. 230) og kan sige mange ord (ca. 90)
24 måneder – 2 år	Kan ca. 250 ord. Sætter ord sammen og laver de første (ufuldstændige) sætninger. Kan bruge nogle bøjningsendelser.
36 måneder – 3 år	Laver fuldstændige ytringer og anvender et komplekst sprog (kan bøje ord, anvende forholdsord, bruge ledsætninger)
48 måneder – 4 år	Laver mere komplekse ytringer og anvender et sprog, der stort set ligner de voksnes.
60 måneder – 5 år	Kan mange abstrakte ord og taler i længere forløb.
6 år	Kan bruge sproget socialt og fortælle lange historier. Har et stort passivt ordforråd

3. Sproglige områder og milepæle

I det følgende beskrives de enkelte sproglige områder, som børn udvikler, og som der er fokus på i Sprogpakken. Der opstilles desuden milepæle for børns sprogudvikling indenfor de enkelte sproglige områder. Vægten ligger på børns udvikling fra 2-6 år, da børn på 3 år, der er forsinket i deres sproglige udvikling typisk vil have sproglige færdigheder, der svarer til yngre børns typiske sprogudvikling.

De enkelte sproglige områder beskrives med afsæt i de sproglige dimensioner, der testes i Socialministeriets sprogvurderingsmateriale: Sprogvurdering af børn i 3-årsalderen, inden skolestart og i børnehaveklassen men udvides derudover med de sproglige elementer, som der arbejdes med i Sprogpakken i forhold til det strukturerede tematiske sprogarbejde.

Overordnet opdeles de sproglige elementer i talesproglige dimensioner og læse- og skriveforudsætninger, som i Socialministeriets sprogvurderingsmateriale og i det strukturerede tematiske sprogarbejde. De sproglige områder opdeles og benævnes således:

Talesproglige dimensioner

- Ordforråd (semantik)
- Sproglig kompleksitet (grammatik)
- Historiefortælling
- Kommunikative kompetencer

Læse- og skriveforudsætninger

- Skelnen af sproglyde
- Bogstavkendskab
- Kendskab til det skriftlige ord
- Skriftsproglige begreber

Talesproglige elementer

Ordforråd (semantik)

Ordforråd er et centralt sprogligt område set fra et sprogpedagogisk synspunkt, fordi det er direkte afhængigt af at blive udviklet med voksnes hjælp både implicit og eksplicit. Andre dele af talesproget, som henhører under sproglig kompleksitet (grammatik dvs. morfologi og syntaks), lærer børn primært af sig selv via implicite læringsstrategier, men det er kun til en vis grad tilfældet mht. ordforrådet. Derfor udfoldes dette sproglige område særlig meget i denne sammenhæng.

Som det fremgår af ovenstående gennemgang af børns sproglige udvikling, så begynder børn allerede i 8-månedersalderen at kunne identificere de første ord, og derefter går det stærkt med at lære nye ord, således at børn i 3-årsalderen allerede kan rigtig mange ord. Det er dog, som det fremgår af afsnittet om Tomasello, ikke en enkel øvelse for børn at lære nye ord. De kan ikke lære dem referentielt alene ved at man siger "Bil" og peger på en bil.



Børn skal, ud fra mange eksempler på hvad en bil er, danne deres egen mere generelle idé om, hvad en bil er, hvad den bruges til og hvilke sammenhænge, den indgår i. Børn skal hermed lære, at ordet ikke kun refererer til en konkret bil. De skal kunne generalisere det, så det refererer til hele kategorien af biler, hvilket også betegnes som ordets dekontekstualiserede betydning (betydningen uden for den specifikke kontekst).

At lære nye ord er kompliceret, fordi ord ikke kun har en enkelt betydning, men dækker over et helt betydningsområde, og børn skal lære hele betydningsområdet at kende. Det svarer til, at farven blå ikke kun henviser til en enkelt blå nuance, men mange nuancer. En blå farve kan være mere eller mindre blå og den kan omfatte mange typer af blå. På samme måde kan ordet 'bil' både referere til store og små biler, grønne og røde biler, biler man bruger til transport, til ferieture osv. Nogle af disse betydningsnuancer benævner vi og dermed dannes der underbegreber som lyseblå, mørkeblå, petroleumsblå, sportsvogn, stationcar osv., men det er ikke alle variationer, som benævnes, og som dermed har deres egne ord. De er i stedet variationer af det, vi kan kalde basisordet (blå eller bil). Derfor skal børn møde ordet i mange forskellige sammenhænge og i mange variationer, hvilket er et af målene med brugen af de understøttende sprogstrategier (Jf. teksten Samtaler i hverdagen).

Ord refererer ikke bare til ting, men også til oplevelser og erfaringer, følelser og stemninger: æbler knytter sig til efterårets farver, sand til en særlig følelse mellem tærne osv. Ordene kan endvidere være udtryk for mere abstrakte begreber som glæde, spænding, kedsomhed, ensomhed osv. At lære ord betyder også at lære alle de betydninger, der knytter sig til ordene.

Derfor er det også vanskeligt for tosprogede, der ikke har en dansk kulturbaggrund, at lære nye ord på dansk, hvis de ikke har erfaringer med det, som ordet refererer til (fx stikkelsbær, en hede, sommerhus). Børn lærer dog ikke kun nye ord ved direkte at relatere dem til egne erfaringer. De lærer også ord ved at høre andre fortælle om dem, ved at høre historier, se film og tv osv.

I forhold til sammenhængen tidlige kompetencer og senere læsning (Jf. teksten om Sprogvurdering) har det desuden vist sig, at især ordforrådet spiller en stor rolle i læseforståelsen. Det er vanskeligt at forstå indholdet i en tekst, hvis man ikke ved eller kun i begrænset omfang ved, hvad ordene betyder. Derfor er førlæsningen, hvor man bl.a. taler om de centrale ord i historien, en vigtig del af læse- og litteraturundervisningen i skolen, og derfor er den også en central del af dialogisk læsning (jf. teksten om Dialogisk læsning).

Sammenfattende kan det siges, at børn kun lærer nye ord, hvis de præsenteres for dem, og de skal møde dem (direkte eller indirekte) i mange sammenhænge, så de får indsigt i alle betydningsnuancerne, og dette kan såvel Samtaler i hverdagen, Dialogisk læsning og Struktureret tematisk sprogarbejde bidrage til.



Oversigt over milepæle i børns udvikling af ordforråd

Alder	Milepæl	Eksempler
2 år	Ca. 250 aktive ord Ord, der betegner nære ting	'vov', 'av', 'hej', 'nej', 'far' 'sko', 'bil', 'hej', 'bold' og 'ble'.
3 år	Ca. 600 aktive ord* Ord, der betegner noget, børn kender fra deres egen erfaringsverden.	'agurk', 'legeplads', 'butik', 'dansen', 'åbne', 'lytte', 'venlig', 'inde', 'ude'
4 år	Ca. 1500 aktive ord Ord er stadig knyttet til den umiddelbare erfaringsverden, men der er flere overbegreber og flere abstrakte ord.	'skab', 'penge', vindue', 'ryste', 'bære', 'beskidt', 'blå', 'efter', 'i morgen'
5 år	Ca. 2000 aktive ord, mere abstrakte ord, flere følelsesnuancer og mere abstrakt forståelse af betydning, kan fx beskrive modsætninger.	'advare', 'forbyde', 'prale', 'genkende', 'dobbel', 'alvorlig', 'sorgelig', 'rasende', 'bagende'
6 år	Ca. 2600 ord (20.000-24.000 passive ord) Forståelse af dobbeltbetydning, udviklet metasproglig bevidsthed, som betyder at de kan forstå: Ironi: 'Hvor er du sød!' Metaforer: 'Du er stærk som en løve' Homonymer: kost/kost hver/værd/vejr, bakke/bakke	'acceptere', 'forandre', 'længes', 'koncentrere', 'overtale', 'intet', 'skuffet', 'almindelig', 'trist', 'beundre', 'spekulere', 'sammenstød', 'modsat'

(* Ordforrådet fra 3 år omfatter kun rodord dvs. sammensætninger, præfikser etc, tæller ikke som separate ord, mens ordforrådet frem til tre år omfatter alle betydningsbærende dele.)

Sproglig kompleksitet (grammatik)

Vi har i Sprogpakken valgt at betegne området grammatik (der omfatter morfologi, herunder bøjningsendelser og syntaks) samlet som sproglig kompleksitet for at understrege, at det ikke er meningen, at børn i dagtilbud eksplicit skal lære grammatik. Børn lærer via implicite læringsstrategier såvel ordenes bøjningsformer som sætningsstrukturer. De er ud fra den sprogbrug de møder i stand til ubevidst at udlede den grammatiske systematik. Det kommer tydeligt til udtryk, når børn 'fejlagtigt' bøjer ord regelmæssigt, fx ved at sætte den regelmæssige flertalsendelse på ord, der bøjes uregelmæssigt (fx is-er eller ko-er), eller bøjer uregelmæssige udsagnsord regelmæssigt i datid (fx spisede, slåssede). Dette betegnes som overgeneralisering af regler, og det viser, at selv meget små børn (ned til 2-3-årsalderen) kan udlede faste mønstre af sproget og anvende dem.

Små børn lærer også mere komplekse regler ubevidst, og derfor ved de, at der er forskel på betydningen af følgende to sætninger: 'Peter kysser hunden' og 'Hunden kysser Peter', og de ved ubevidst, at man kan sætte 'en' foran og efter navneord (i ubestemt og bestemt form, fx en hund og hunden), mens man ikke kan bøje tillægsord på den måde (fx kan man ikke sige en rød, eller røden).

I forhold til tosprogede børn er det vigtigt at være opmærksom på, at disse grammatiske regler er forskellige fra sprog til sprog, og børn, der skal lære to sprog, skal derfor lære to sæt regler. Tosprogede kan derfor også nogle gange i forbindelse med sprogtilegnelsen blande de to sæt regler sammen, og dermed fx bruge en grammatisk regel fra deres modersmål på dansk (fx kan de have en anden ordstilling på deres modersmål, end der er på dansk), men de bruger i alle tilfældige de samme kompetencer til at lære sprog, og tosprogede børn lærer hurtigt, hvilke regler der hører til hvilket sprog.

Overordnet lærer børn grammatik ved at udlede mønstre af den sprogbrug, som de møder. Derfor er det vigtigt, at voksne skaber gode rammer for børns egen læring ved at være gode sproglige rollemønstre, der opfordrer børnene til at øge den sproglige kompleksitet.

Som det fremgår ovenfor, er der en sammenhæng mellem børns viden om verden, deres kognitive udvikling og udviklingen af ordforrådet. Det samme gælder for den sproglige kompleksitet. Den udvikler sig også i takt med, at børn kan forstå og udtrykke mere og mere komplekse sammenhænge. Første trin i udviklingen af den sproglige kompleksitet består dog i at kæde to ord sammen, og det kan børn allerede, når det er 2 år, jf. nedenstående milepæle.

Oversigt over milepæle i børns udvikling af sproglig kompleksitet

Alder	Træk	Eksempler
2 år	Laver ufuldstændige ytringer med to og tre ord og kan bruge nogle bøjningsendelse (fx bøjne i flertal).	'mig gynges' 'skal gynges legeplads'
3 år	Laver fuldstændige ytringer og anvender mange grammatiske strukturer (bl.a. bøjne i datid, anvende forholdsord, anvende ledsætninger).	'jeg/mig skal gynges' 'jeg skal gynges på legepladsen'
4 år	Forbinder flere ytringer og fortæller små historier om egne oplevelser og erfaringer.	'Jeg skal gynges på legepladsen i eftermiddag. Det bliver sjovt. Jeg glæder mig.'
5 år	Laver længere sprogforløb med flere led eller dele.	'Jeg skal gynges på legepladsen i eftermiddag sammen med min bedste ven, som hedder Lasse'.
6 år	Kan håndtere flere kommunikative nuancer og udtrykker større forståelsesmæssig kompleksitet.	'Lasse, vil du med på legepladsen og lave en konkurrence om, hvem der kan gynges højest?'

Historiefortælling

Det at fortælle historier er en grundlæggende del af vores kultur, fordi det at fortælle en historie (lave en narrativ struktur) er en måde at skabe mening på. Dette har været et centralt emne i litteratur- og sprogvidenskaben i mange år.

I sin grundlæggende form handler det at fortælle historier om at kæde begivenheder sammen i en sammenhængende struktur ved at skabe forbindelse mellem begivenhederne. Dette er såvel en kognitiv som en sproglig opgave, da børn skal kunne forstå forbindelser, før de udtrykker dem. Den narrative kompetence afspejler derfor også, i hvilken grad børn er i stand til at forstå de begivenheder, de oplever, og i hvilken grad de er i stand til at fortælle om dem og om deres forståelse af dem. Derfor er den narrative kompetence særlig central for børns kognitive og sociale udvikling.

Udviklingen af den narrative kompetence hænger sprogligt set sammen med udviklingen af sproglig kompleksitet, da fortællingen af historier lægger op til, at børn udvikler længere sprogforløb. Derudover øver det at fortælle historier børnene i at beskrive tingene mere detaljeret, og det øger både den sproglige kompleksitet og ordforrådet. Det er derfor altid en god idé at bruge de understøttende sprogstrategier til at få børn til at fortælle flere detaljer fra deres historier: hvordan ser personerne ud, hvor bor de, hvordan ser det sted ud, hvor de er (en skov, en park, en borg, en bus, hos bedstemor...).

Det er desuden også vigtigt at være opmærksom på, at de personlige historier, som børn fortæller om deres egne hverdagsoplevelser, er en del af udviklingen af deres narrative kompetence, og man kan i samtalerne i hverdagen støtte børn i at udvikle den narrative kompetence ved at få dem til at uddybe deres historier med flere detaljer.

I forbindelse med udviklingen af Socialministeriets nye sprogvurderingsmateriale: Sprogvurdering af børn i treårsalderen, inden skolestart og i børnehaveklassen er der på Center for Børnesprog lavet en stor empirisk undersøgelse af, hvordan børn i forskellige aldre fortæller historier, og på den baggrund har man beskrevet forskellige udviklingstrin i form af modeleksempler, der gør det muligt at teste udviklingen af børns evner til at fortælle historier. Denne evne udvikler sig overordnet i de faser, som er angivet i milepælsskemaet nedenfor:

Oversigt over milepæle i børns udvikling af narrative kompetencer

Alder	Træk	Eksempler
2 år	Enkelte navneord	Fx 'En dreng' eller 'Ballon' eller 'En dreng og en ballon'.
3 år	Korte sætninger (navneord + ud-sagnsord)	Fx 'Drengen går med en ballon.' Fx 'Han flyver med ballon.'
4 år	Sætninger, der starter med eller indeholder (og) så/nu	Fx 'Drengen holder ballonen i hånden, og så går han en tur.'
5 år	Sætninger, der indeholder som/der	Fx 'Der er en dreng, der går en tur med en ballon.'
6 år	Sætninger, der starter med eller indeholder fordi	Fx 'Drengen går en tur med sin nye ballon, fordi han er glad for den.'

Kommunikative kompetencer

Udviklingen af kommunikative kompetencer er et komplekst fænomen, fordi det ikke kun handler om at forstå ords betydning (ordforråd) eller om at kunne mestre sproglige regler eller få verden til at give mening i form af fortællinger. Kommunikative kompetencer handler ikke om at kunne bruge sproget i sig selv. Det handler i stedet om at kunne bruge det socialt i samvær og udvekslinger med andre. Dette kræver en række færdigheder, som børn skal lære i det sproglige samvær med andre. Børn udvikler sig således fra som spæde at kommunikere ved at pege, til i deres andet år at kunne sige tak, og som 4-årige at kunne komme ud af en kedelig leg på en høflig måde ved at sige, at de har aftalt med deres mor, at det skal hjem nu.

De kommunikative færdigheder lærer børn for det meste implicit, men for nogle børn er det vanskeligt at afkode de usynlige regler, der gælder i kommunikationen, og de kan have glæde af, at reglerne bliver gjort eksplicitte. For voksne kan det dog også være vanskeligt at få øje på de usynlige regler og de implicitte krav, der stilles til børns kommunikative evner, fordi det for voksne er regler, som bruges naturligt og ubevidst. De kommunikative færdigheder skal børn dog lære, ligesom de skal lære alt muligt andet, men som det fremgår af gennemgangen af Tomasellos teorier ovenfor, så kan det se ud som om børn faktisk

fødes med en kommunikativ evne. Igennem den såkaldte fælles opmærksomhed og ved konkret at pege kommunikerer børn før de kan tale. Med den basale handling 'at pege' udtrykker børn altså mening kommunikativt, før de kan gøre det sprogligt.

Dette udgør en helt central pointe i forhold til sproglig kommunikation, fordi det viser, at sproglig kommunikation altid er kommunikation af mening. Ligesom vi skal afkode, hvad det er børn mener, når det 1-årige barn siger 'bold' (vil barnet have en bold, give den til moren, siger barnet den er fin eller andet?), skal mening - eller hensigten - også afkodes, når det 3-årige barn siger: 'Jeg fik pizza i går'. Der er ingen tvivl om den konkrete mening med det, der siges, men måske er udsagnet i virkeligheden udtryk for, at barnet gerne vil i kontakt med den, det taler til.

På videooptagelsen der omhandler børns Kommunikative kompetencer på Sprogpakkens hjemmeside (Se under Sprogtilegnelse) kan man se eksempler på børns kommunikative kompetencer. Optagelsen viser eksempler på de kommunikative kompetencer, som børn har i 4-5-årsalderen: de kan tage initiativ til en samtale, de kan fastholde et emne, de kan lytte til, hvad de andre børn siger osv. De nævnte færdigheder er nogle af de kommunikative kompetencer, som børn skal have. De viser hver især, at børn er i stand til at afkode meningen med det, som andre siger, og at de kan bruge sproget i det sociale samvær til at samarbejde og til at udveksle meninger.

Børn forhandler meget, når de leger, og de øver sig i legen på de kommunikative færdigheder og opøver her implicit de fleste kommunikative kompetencer. Det er dog ikke alle børn, der har lige let ved at begå sig, og det er vigtigt, at man er særligt opmærksom på de børn, der har fokuserede behov i forhold til kommunikative færdigheder, fordi de især kan have vanskeligt ved samværet med andre børn. De kan ofte have mange konflikter med andre børn og voksne, og de kan opleve, at de misforstår eller bliver misforstået i deres kommunikative adfærd. Derfor kan eksplicite forventninger og tydelige overskuelige regler hjælpe disse børn med at forstå det kommunikative spil, og det kan skabe tryghed for dem og minimere konflikterne.

Der er stor variation i, hvornår børn lærer forskellige kommunikative kompetencer, så derfor angives der ikke egentlige milepæle for disse kompetencer. I stedet beskrives nogle eksempler på, hvad børn lærer fra 3-6 år. Milepæle for 2-årige er taget med, fordi de kan beskrives mere præcist.



Oversigt over milepæle i børns udvikling af kommunikative kompetencer

Alder	Træk	Eksempler
2 år	Behersker mange typer af gestisk kommunikation	Vinker, Ryster på hovedet for 'nej' Slår ud med armen for at vise 'at alt er væk'
3 -6 år	Bidraget til en samtale. Kan koncentrere sig og følge din beskrivelse. Kan selv opsøge nye informationer. Behersker turtagning. Kan diskutere. Kan genfortælle andres historier	Siger noget på eget initiativ for at indlede en samtale Kan koncentrere sig om introduktionen af et nyt emne Spørger om betydningen af nye ord, som hun/han ikke kender. Markerer, når det gerne vil sige noget, og tier stille mens det er andres tur. Deltager aktivt i diskussion og fastholde et emne Kan genfortælle en historie, som barnet fx har hørt far og mor fortælle

Læse- og skriveforudsætninger**Skelnen af sproglyde**

Evnen til at kunne dele sprogets lydside op i mindre dele (segmentering) er grundlæggende for at lære sprog. Børn lærer først ubevidst at skelne enkeltlyde og udvikler derefter evnen til bevidst at kunne manipulere (ændre på, lege med) lydlig enheder. Den ubevidste segmentering af lyde påbegynder børn allerede i fostertilstanden, og det er en opgave, som de løser i løbet af det første år, hvorefter de er i stand til at sige deres første ord (se om børns sproglige udvikling ovenfor). Denne første skelnen af sproglyde er vanskelig, fordi de nyfødte børn skal lære at identificere alle ordenes lyde. Det skal lære at kunne se konstanten i variationerne (at 'sut' er det samme ord, uanset at det kan lyde forskelligt).

Det næste store skridt med hensyn til at skelne sproglyde er, når børn eksplicit bliver i stand til at skelne lydene, fx når de kan sige, hvilken lyd ordet 'mund' begynder med (og svarer 'mmmm'), eller når de kan høre at to ord rimer. Den bevidste evne til at skelne sproglyde udvikles i nogle faser, som læres i en bestemt rækkefølge. Det vil sige, at fase et skal læres før fase to. Dette er vigtigt, fordi man især i forhold til børn med fokuserede behov, i relation til lydlig opmærksomhed, skal være opmærksom på, i hvilken fase barnet befinder sig, da det er denne fase, man skal tage afsæt i mht. den fokuserede indsats.

Den lydlig segmentering eller lydlig opmærksomhed opdeles i følgende 4 faser:

1. at skelne enkeltlyde
2. at rime
3. at opdele og sammensætte ord og stavelser
4. at opdele og sammensætte enkeltlyde

De to første faser tilegner børn sig i 3-5-årsalderen, mens de to sidste færdigheder først tilegnes imod slutningen af dagtilbudsperioden. Derfor er det heller ikke alle børn, der har tilegnet sig de sidste to faser, når de begynder i børnehaveklassen, men det er af stor betydning for deres læse- og skriveforudsætninger, at de har.

I den første fase kan børn, som angivet ovenfor, identificere enkeltlyde som fx begyndelseslyden i et ord. I den anden fase kan børn rime og dermed høre, om to ord rimer eller ej. I den tredje fase kan børn opdele og sammensætte ord og opdele i stavelser, dvs., det kan opdele sammensatte navneord som (brand-mand) og klappe stavelser ('Pi-lot' og 'Bil-en'). I den fjerde fase kan børn høre, at ordet bil består af tre lyde /b/ og /i/ og /l/.

Den lydlige opmærksomhed er særlig vigtig mht. afkodning i forhold til læsning, og især den sidste fase - at opdele og sammensætte enkeltlyde - er vigtig for den senere læsning, da det er den børn skal bruge til at sætte forskellige bogstavers lyde sammen til ord.

Det er i den sammenhæng vigtigt at være opmærksom på, at alle ord ikke staves lydret. Det vil sige, at bogstavets lyd ikke altid er lig med navnet, fx kan 'o' lyde som 'å' i 'ost' / åst/. Det er nemmest for børn at håndtere bogstaver, der er lydrette, men man skal ikke gå uden om det forhold, at bogstaver kan lyde forskelligt. Det afgørende er, at børn kan høre, hvordan lyden er i det specifikke ord. Derudover vil det hjælpe børn, at man eksplicit taler om, at bogstaver har lyde, og at de nogle gange kan lyde forskelligt. Sammenhængen mellem bogstav og lyd uddybes nedenfor under bogstaver.

I forhold til den lydlige opmærksomhed omsættes ovenstående faser til følgende milepæle. Det skal dog bemærkes, at mange børn på 3 år også kan rime, men det gælder ikke alle 3-årige.

Oversigt over milepæle i børns evne til at skelne sproglyde

Alder	Træk
1-3 år	Skelne enkeltlyde
4 år	Rime
5 år	Opdele og sammensætte ord og opdele i stavelser
6 år	Opdele og sammensætte enkeltlyde

Bogstavkendskab

Børn lærer af sig selv lydsystemet i dansk, men de lærer ikke af sig selv skriftsystemet i form af bogstaver og ord. Det er ikke indlysende for børn at forbinde det talte ord med det skrevne. Det skal de lære eksplicit. De skal især, som angivet ovenfor, lære det grundlæggende princip i skriftsproget, at et bogstav er forbundet med en lyd, og at man, når man sætter bogstaver (og lyde) sammen, danner ord. Dette princip – at et bogstav er forbundet med en bestemt lyd - kaldes lydprincippet, og det gælder for såkaldte lydrette ord, det vil sige ord der udtales, som de skrives som fx 'is', 'ko', 'sko'.

Der er undtagelser for lydprincippet, men det er det grundlæggende princip, som børn skal lære for at kunne afkode ord og dermed mestre afkodningsdelen af læsningen. Og det er denne del af læsefærdigheden, som især er vanskelig for ordblinde. Det vil derfor især styrke dem, der potentielt vil få vanskeligheder med afkodningen, at blive introduceret til forbindelsen mellem bogstav og lyd i dagtilbuddet.

Når lydprincippet ikke altid er gældende i dansk skyldes det især, at der er lidt flere lyde i dansk end der er bogstaver, og det skyldes, at nogle bogstaver kan udtales på forskellig måde afhængigt af hvilke bogstaver, de står før og efter i et ord, og så er der en række særlige forhold som fx stumme bogstaver. Men det ændrer ikke ved, at det centrale princip i forhold til at lære at afkode ord er, at et bogstav skal forbindes med en bestemt lyd. Den mere systematiske bogstavindlæring sker først i skolen, men det har vist sig at være en stor hjælp for børn at lege

med bogstaver og deres lyd i dagtilbuddet. Det er også en hjælp, selv om det kun er nogle lyde og nogle bogstaver, børnene lærer.

Kendskab til bogstaver er den enkeltfaktor, der i undersøgelser viser sig at betyde mest for den senere læsekompetence. Det er dog forståelsen af sammenhængen mellem bogstav og lyd, der samlet set påvirker forudsætningen for læsning mest, og som peger direkte hen imod den senere afkodning. Det skal understreges, at det at lege med bogstaver og deres lyd i børnehavnen langt fra er læseundervisning som sådan. Den indeholder meget mere og andet. Der er udelukkende tale om at styrke forudsætningerne for at lære at læse.

Børns kendskab til bogstaver styrkes også ved, at de legeskriver bogstaver, og man kan i den sammenhæng tale med børn om, at bogstaver er bygget op af streger og buer, og der er rig mulighed for at udfolde de forskellige bogstaver mere kreativt. At forbinde bogstaverne med historier vil fx også hjælpe børn med at huske dem. Derudover kan man også her se på andre typer af skrifttegn, der er bygget op efter andre principper og snakke om forskellene mht., hvordan man tegner bogstaver.

Vi opstiller ikke milepæle for børns bogstavindlæring, men børn vil typisk først begynde at lære bogstaver, når de er 5-6 år. Nogle børn kan dog allerede fra 3-årsalderen lære bogstaver, og det er ikke noget problem, at børn lærer bogstaver så tidligt. Overordnet skal man støtte den interesse, som barnet selv udviser for at lære bogstaver, og man skal ikke opfatte bogstaver og ord, som noget der hindrer børns selvstændige og kreative udvikling. Skriftsproget er en central del af den menneskelige verden, som åbner op for mange perspektiver.



Kendskab til det skrevne ord

Bogstaver har ikke i sig selv nogen mening, og man læser ikke bogstaver alene, men bogstaver der er sat sammen til ord. Derfor er det også en hjælp i forhold til senere skrive- og læsekompetencer, at børn kender til det skrevne ord. De fleste børn skriver deres eget navn, i første omgang som legeskrift og efterhånden med de rigtige bogstaver, ligesom mange børn legeskriver, fx skriver breve eller lignende. Børn skal ikke som sådan lære at skrive ord i dagtilbud, da det vil kræve en systematisk læseundervisning, men de vil kunne huske enkelte ord som grafiske ordbilleder ud fra nogle grafiske træk ved ordet, som ofte vil være tilfældige.

Man kan dog tale om, hvordan ord er bygget op, at de er sammensat af enkelte dele og har stavelser, og man kan dele sætninger op i ord. Men det er først og fremmest konceptet for det skrevne ord, børn skal have kendskab til inden den egentlige læseundervisning. Derudover kan den lydige opmærksomhed styrkes, ved at børn lærer at identificere de enkelte lyddele i ordene.

Kendskab til skrevne ord (print awareness) er en del af kendskabet til skriftsproglige begreber, som behandles samlet nedenfor, men det er udskilt i denne sammenhæng, fordi der sprogpædagogisk knytter sig en række konkrete aktiviteter til det skrevne ord.

Skriftsproglige begreber (literacy)

Skriftsproglige begreber knytter sig til børns tidlige erfaringer med og forståelse af det at læse og skrive og betegnes også 'preliteracy' eller 'emergent literacy'. Det inkluderer børns legelæsning og legeskrivning, men også kendskabet til, at der findes bøger, som er skrevet og kan læses. I det hele taget omfatter det alle de begreber og forestillinger, der er knyttet til det at læse og skrive. Det inkluderer derfor også børns viden om hvorfor, hvordan og hvad man skriver, fx indkøbslister, e-mails, postkort, beskeder, varedeklarerationer, og det inkluderer mere specifik viden om, hvordan en bog er bygget op med en forside og en bagside, at den er skrevet af en forfatter, er delt op i afsnit og kapitler osv.

Denne begrebslige forståelse af hvad skrivning og læsning er, støtter børn i den senere læsning og skrivning. Det er derfor også en god øvelse for børn at lave deres egne bøger med billeder og legeskrift, forside og bagside, og det kan være idé her at tale om sætninger og om at sætninger består af ord.

Derudover er det vigtigt i forhold til tosprogede, hvis skriftsprog på modersmålet er anderledes (fx en anden læseretning), at man taler eksplicit om forskellene i de forskellige skriftlige normer. Det kan også være centralt for børn med en ikke-vestlig kulturbaggrund at tale om, hvad en historie er, hvorfor man læser historier, hvad et bibliotek er osv.

Jo bedre rustet børn er til at forstå den skriftsproglige verden, de møder i skolen, jo nemmere vil det være for dem at føle sig trygge i den, at få et positivt læringsudbytte og udvikle de læse- og skrivefærdigheder, som er så centrale for hele skolegangen og den videre uddannelse.

Vi stiller ikke milepæle op for de skriftsproglige begreber, men børn begynder allerede i 2-3-års- alderen at legelæse, og de har derfor på et meget tidligt tidspunkt begreb om læsning, ligesom de også hurtigt vil være interesserede i at skrive deres eget navn.

Referencer:

Bleses, Dorte (2010): "Milepæle i danske børns tidlige sprogtilegnelse: lighedstræk og individuel variation". I Månsson m. fl (eds) Håndbog i sprogvejledning. Dansk psykologisk forlag

Bleses, D., & Madsen, T.O. (2007). "Hvordan gør de det? Teorier om børns sprogtilegnelse". In P. Mikkelsen & S. Holm-Larsen (Eds.), Dansk, kultur og kommunikation. Kroghs forlag.

Elbro, Carsten (2008): Læsning og læseundervisning. Gyldendal

Hoff, Erika: (2009). Language Development. Wadsworth.

Reese, E et al (2010): "A Review of parent interventions for preschool children's language and emergent literacy" . Childhoods Literacy. Vol 10

Servicestyrelsen (2011): Sprogtilegnelsesteorier. (www.sprogpakken.dk)

Socialministeriet (2011): Sprogvurderingsmaterialet www.sprogpakken.dk)

Tomasello, M. (2009). "The usage-based theory of language acquisition". I Bavin (ed.) The Cambridge Handbook of Child Language. Cambridge University Press.