

Finder vi de sprogligt udsatte børn?

En kortlægning og kritisk analyse af det nationale sprogscreeningsprogram i Danmark

LAILA KJÆRBÆK, HANNE B. SØNDERGAARD KNUDSEN, KRISTINE M. JENSEN DE LÓPEZ & LARS HOLM

ABSTRACT

Siden 2007 har Danmark haft et obligatorisk, nationalt sprogscreeningsprogram. Denne artikel indledes med et historisk blik på indførelsen af dette tiltag. Dernæst vurderer vi den intensiverede sprogevalueringspraksis på dagtilbudsområdet og i børnehaveklassen og undersøger om tiltaget har haft den ønskede effekt. Sidst men ikke mindst præsenterer vi en sammenligning med praksis i en række andre lande. De tre overordnede spørgsmål vi undersøger, er 1) om sprogscreeningsprogrammet sikrer opsporing af *sprogligt udsatte børn*, 2) om sprogscreeningsprogrammet sikrer opsporing af *børn i risiko for at blive svage læsere*, samt 3) om dansk lovgivning og praksis flugter med lovgivning og praksis i andre lande. Resultaterne af vores kortlægning viser ingen indikationer på at det nationale sprogscreeningsprogram har bidraget til opsporing af sprogligt udsatte børn i Danmark, ligesom det heller ikke er lykkedes os at finde nogen indikationer på at det har forbedret danske elevers læsefærdigheder. Danmark synes at være "the-odd-one-out" hvad angår obligatorisk sprogscreening af alle børn, herunder praksis for og indhold af sprogscreeningen. Sidst i artiklen diskuteres mulige årsager til den manglende effekt, og vi foreslår en forskningsbaseret og praksisinformeret model for opsporing af og indsats i forhold til sprogligt udsatte børn i Danmark.

EMNEORD: sprogscreening; sprogvurdering; sprogdudvikling; sprogvan-
skeligheder; læsevanskeligheder

1 INDLEDNING

For 15 år siden blev det lovpligtigt for alle kommuner i Danmark at tilbyde sprogscreening¹ af alle 3-årige børn (*Dagtilbudsloven* 2007). Baggrunden for beslutningen var at 15-16-årige unge i Danmark i år

1 Vær opmærksom på at *sprogvurdering* i dansk lovgivning benyttes synonymt med *sprogscreening* (EVA 2007).

2000 og 2003 inden for domænet 'læsning' i *Organisation for Economic Co-operation and Developments (OECD) Programme for International Student Assessment (PISA)* klarede sig dårligere end forventet; de danske elevers læsefærdigheder svarede til gennemsnittet af de 32 OECD-lande, men var lavere end de øvrige nordiske lande (Finland, Island, Norge og Sverige). Det skyldtes primært at der blandt de danske elever var en relativt høj andel svage læsere og få rigtig gode læsere, og det vurderedes at næsten hver femte danske elev ville have vanskeligt ved at anvende læsning som et redskab i deres fortsatte uddannelse og fremtidige arbejde (Andersen et al. 2001, Mejding 2004). Dette anså man fra politisk hold som udtryk for et bekymrende uddannelsesniveau og som en samfundsmæssig trussel mod fortsat vækst (Holm & Laursen 2011). Dertil kom at en OECD-rapport i 2004 anbefalede at man i Danmark etablerede en stærkere evalueringskultur (Undervisningsministeriet 2004).

Formålet med nationale screeningsprogrammer er at identificere personer hvis risiko for at have eller udvikle bestemte tilstande er så stor at de bør tilbydes relevant forebyggelse, undersøgelse og/eller behandling (Sundhedsstyrelsen 2022). I forbindelse med fremsættelse af lovforslaget skrev daværende undervisningsminister Carina Christensen:

Formålet med loven er at skabe tilbud til børn og unge, der fremmer deres trivsel, udvikling og læring, forebygge negativ social arv, fremme fleksibiliteten i tilbuddene og skabe sammenhæng mellem tilbuddene. Der sættes fokus på barnets sproglige udvikling gennem tilbud om sprogvurdering til alle 3-årige børn og opfølgende sprogvurdering. (Christensen 2006)

Af Forslag til ændring af dagtilbudsloven (2006) fremgik det:

I april 2005 nedsatte regeringen "Globaliseringsrådet", som fik til opgave at komme med anbefalinger til, hvordan Danmark kan bevare og forbedre sin position i en globaliseret verden. På den baggrund præsenterede regeringen i april 2006 sin globaliseringsstrategi "Fremgang, fornyelse og tryghed", hvor nogle af målene er, at Danmark skal have verdens bedste folkeskole, og at alle unge

skal have en uddannelse. Strategien følger i en vis udstrækning anbefalingerne fra ”Skolestartudvalget” og ”Udvalget til forberedelse af en national plan for læsning”. Sidstnævnte udvalg blev nedsat af Undervisningsministeriet i august 2005 og havde til opgave at komme med anbefalinger til styrkelse af befolkningens læsefærdigheder til brug for det videre arbejde med en national handlingsplan for læsning.

Det fremgår af globaliseringsstrategien, at dagtilbuddene spiller en central rolle i forhold til at skabe en positiv og udbytterig skolegang. Strategien peger på, at overgangene mellem dagtilbud og skole skal forbedres, at der skal indføres sprogscreening af alle 3-årige børn, og at dokumentation for og evaluering af pædagogisk praksis i dagtilbuddene skal udbygges og forbedres. Forslagene fra globaliseringsstrategien er indarbejdet i lovforslaget. (*Forslag til ændring af dagtilbudsloven 2006, 1.2*)

Det fremgik således af lovforslaget at formålet med den nationale sprogscreening var at forbedre befolkningens læsefærdigheder. Det politiske fokus på uddannelse tydeliggjordes af at lovforslaget byggede på Skolestartudvalgets anbefalinger, mens fokus på den samfundsmæssige trussel understregedes af at lovforslaget byggede på Globaliseringsrådets anbefalinger og den daværende regerings globaliseringsstrategi. Siden dette paradigmeskifte har skiftende regeringer investeret massivt i udvikling og implementering af sprogscreenings- og sprogstimuleringsværktøjer målrettet dagtilbudsområdet, fx *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige* (2007), *Sprogvurdering af børn i treårsalderen, inden skolestart og i børnehaveklassen* (2011), *Sprogvurdering 3-6* (2017, 2019), *Sprogvurdering 2 år* (2019), *Læselyst* (2003, 2006), *Bogstart* (2009), *Sprogpakken* (2011-2012), *Fart på sproget* (2012-2015), *Fremtidens dagtilbud* (2014-2017) og *BOGglad* (2021).

Før 2007 havde sprogevaluering i dagtilbud og skoler alene det specialpædagogiske formål at be- eller afkræfte mistanke om sprogvan-skeligheder hos udvalgte børn med henblik på at kompensere for disse vanskeligheder med en *særlig (talepædagogisk/logopædisk) indsats*. Med indførelsen af den nationale sprogscreening suppleredes dette formål

med et almenpædagogisk formål i forhold til børn der vurderedes at have behov for en *generel indsats* og en *fokuseret indsats* inden for dagtilbuddets rammer (EVA 2007). Dermed blev sprogevalueringen gjort til et almenpædagogisk redskab i forhold til *alle* børn (Holm 2020), og lovgivningen markerede en milepæl i brugen af sprogevaluering. I 2007 skrev Danmarks Evalueringsinstitut (EVA):

Formålet er at vurdere om de har en alderssvarende sprogudvikling, og at give grundlag for en sprogpædagogisk indsats for børn der har behov for det. (EVA 2007: 8)

I lyset af de store omkostninger der er forbundet med udvikling, implementering, gennemførelse af og opfølgning på det nationale sprogscreeningsprogram, og de alvorlige konsekvenser der følger af uopdagede sprog- og læsevanskeligheder, bør der være solid forskningsmæssig evidens for at sprogscreeningsprogrammet har den ønskede effekt og identificerer *sprogligt udsatte børn* (se afsnit 3.2) samt *børn i risiko for at blive svage læsere* (se afsnit 3.4). I denne artikel vil vi derfor kortlægge det nationale sprogscreeningsprogram inden for dagtilbudsområdet og i børnehaveklassen i Danmark, herunder effekter og konsekvenser heraf.

De centrale forskningsspørgsmål som belyses, er: (1a) Sikrer det nationale sprogscreeningsprogram opsporing af *sprogligt udsatte børn*, og (1b) er der evidens for at indførelsen af programmet fører til at sprogligt udsatte børn får den rette hjælp og støtte til at afhjælpe deres sproglige udfordringer? (2a) Sikrer det nationale sprogscreeningsprogram opsporing af *børn i risiko for at blive svage læsere*, og (2b) er der evidens for at indførelsen af programmet har forbedret danske elevers læsefærdigheder? (3a) I hvilken udstrækning anvendes national sprogscreening i andre lande, og (3b) er der evidens for at sprogscreening af alle børn pålideligt kan opspore sprogligt udsatte børn med behov for en ekstra indsats og/eller børn i risiko for at blive svage læsere?

På baggrund af vores kortlægning, analyse og ny international forskning på området diskuterer vi mulige årsager til kortlægningens resultater og foreslår en forskningsbaseret og praksisinformeret model for opsporing af og indsats for sprogligt udsatte børn i Danmark.

2 METODE OG DATAGRUNDLAG

Denne artikels metode består af kritiske læsninger af centrale policy-tekster inden for seks hovedområder (se tabel 1) kombineret med kritisk vurdering af resultater fra kvantitative undersøgelser af elevers sprog- og læsefærdigheder, samt afdækning af nationale praksiser for sprogscreening. Dette sættes i relation til relevant nordisk og international forskning. Tabel 1 giver et overblik over det datamateriale der indgår i vores nedslag og kritiske analyser.

TABEL 1. MATERIALER DER INDGÅR I KORTLÆGNING OG ANALYSE.

1) Lovforslag	Christensen (2006), <i>Forslag til ændring af dagtilbudsloven</i> (2006, LSF 170)
2) Lovgivning	<i>Børne- og ungeydelsesloven</i> (2022), <i>Dagtilbudsloven</i> (2007, 2011, 2018, 2022), <i>Folkeskoleloven</i> (2006, 2009, 2021, 2022), <i>Lov om ændring af dagtilbudsloven</i> (2012), <i>Lov om ændring af lov om folkeskolen</i> (2006, 2008, 2010), <i>Service-loven</i> (2022)
3) Bekendtgørelser	<i>Bekendtgørelse om specialundervisning</i> (2014), <i>Fælles Mål</i> (2018)
4) Vejledninger	<i>Vejledning om dagtilbud m.v.</i> (Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold 2015)
4) Sprogscreeningsmaterialer	<i>Sprog vurderingsmateriale til 3-årige</i> (Ministeriet for Familie og Forbrugeranliggender 2007), <i>Sprog vurdering af børn i treårsalderen, inden skolestart og i børnehaveklassen</i> (Undervisningsministeriet 2011), <i>Sprog vurdering 3-6</i> (Børne- og Undervisningsministeriet 2017, 2019a), <i>Sprog vurdering 2 år</i> (Børne- og Undervisningsministeriet 2019b)
5) Undersøgelser af elevers sprog- og læsefærdigheder	<i>Nationale test i læsning i perioden 2014-2022</i> (Børne- og Undervisningsministeriet 2023), <i>PIRLS</i> -undersøgelser i perioden 2006-2021 (Mejding & Rønberg 2008, Mejding & Rønberg 2012, Mejding et al. 2017, Skov Fougt 2023), <i>PISA</i> -undersøgelser i perioden 2000-2018 (Andersen et al. 2001, Mejding 2004, Egelund 2007, 2010, 2013, Christensen 2019)
6) Informationer fra internationalt forskernetværk	Afdækning af nationale sprogscreeningsprogrammer på 0-6-årsområdet via publiceret forskning og redegørelser i Law et al. (2019) samt i enkelte tilfælde personlig kommunikation med fagpersoner i de respektive lande.

3 SPROG- OG LÆSETILEGNELSE

3.1 Sprogtilegnelse

Menneskets grundlæggende behov for at forstå andre og for selv at blive forstået er den drivende kraft bag tilegnelsen af sprog, og vi tilegner os således sprog i samspil med andre. Udviklingen af kognitive evner og sociale erfaringer støtter barnets sprogudvikling, ligesom sprogudviklingen i en vekselvirkning støtter barnets kognitive og sociale udvikling (Tomasello 1999, 2003). Nogle af de grundlæggende kognitive processer der indgår når børn tilegner sig sprog (fx *mønstergenkendelse*, *kategorisering* og *generalisering*), er de samme som de bruger når de tilegner sig en række andre færdigheder (Tomasello 2003).

Et godt sprog omfatter veludviklede fonologiske, leksikalske og grammatiske færdigheder, men for at sikre en vellykket kommunikation må man også have veludviklede pragmatiske færdigheder; det vil bl.a. sige at man er i stand til at forstå andres intentioner og tilpasse sine ytringer til modtageren og den specifikke kontekst. Menneskets *socialkognitive færdigheder* – især *intentionforståelse* (evnen til at forstå andres intentioner) og *opmærksomhedsdeling* (evnen til at dele opmærksomhed med andre) – er derfor også centrale for sprogtilegnelsen (Tomasello 1999, 2003). Udover gode kognitive, herunder socialkognitive, forudsætninger for at tilegne sig sprog er børn afhængige af sproglige erfaringer via social interaktion med deres omsorgspersoner i hverdagen (Tomasello 2003). I sprogtilegnelsesprocessen bygger børn således på medfødte socialkognitive færdigheder, mens der samtidig er en naturlig gensidig påvirkning mellem de sproglige, kognitive og sociale færdigheder livet igennem.

Langt de fleste børn tilegner sig det sprog de har behov for, uden nævneværdige udfordringer, men for nogle børn forløber sprogtilegnelsesprocessen ikke helt som forventet. Disse børn ser vi på i næste afsnit.

3.2 Sprogligt udsatte børn

Sprogligt udsatte børn kan groft inddeles i tre grupper, og fælles for dem er at det kan føre til mistroivsel og få alvorlige konsekvenserne for børnenes kognitive, sociale og læringsmæssige udvikling hvis de ikke får den rette hjælp og støtte fra en tidlig alder (fx Law et al. 2009). De tre grupper er: (1) børn med en *udviklingsmæssig sprogforstyrrelse*, (2) børn med en *sprogforstyrrelse associeret med en anden neuropsykologisk udvik-*

lingsforstyrrelse eller handicap og (3) børn med en *forsinket sprogudvikling*.

Ca. 8 pct. af alle børn vokser op med en *udviklingsmæssig sprogforstyrrelse* (*Developmental Language Disorder, DLD*) (Norbury et al. 2016) som er medfødt og kendetegnet ved vedvarende vanskeligheder med at forstå og/eller producere sprog, og som er uden nogen kendt biologisk årsag. DLD er ikke noget man vokser fra, og derfor vil mange personer med DLD have brug for støtte gennem hele livet. Det kan have alvorlige sociale og læringsmæssige konsekvenser at vokse op med DLD, og det er derfor vigtigt at børn med DLD får den rette hjælp og støtte, typisk i form af logopædisk undervisning understøttet af forældre, pædagoger, lærere og andre fagprofessionelle (de López & Knudsen i tryk).

Ca. 2 pct. af alle børn har en *sprogforstyrrelse associeret med en anden neuropsykologisk udviklingsforstyrrelse eller handicap* (fx autismespektrumforstyrrelse (ASF), hørenedsættelse eller Downs syndrom) (*Language Disorder associated with X*) (Bishop et al. 2017).

Et ukendt antal børn har *forsinket sprogudvikling* (*Language Delay*) typisk forårsaget af begrænsede dansksproglige erfaringer. Særlige risikogrupper er børn i familier med lav socioøkonomisk baggrund, børn i udsatte familier og børn i visse minoritetssproglige og/eller minoritetskulturelle familier. Årsagen til at disse børn tilhører særlige risikogrupper, er at de ofte vokser op med et sprogindlæringsmiljø af lavere kvalitet, færre sprogindlæringsinteraktioner, sproglige interaktioner af lavere kvalitet og færre forskellige sprogindlæringsmuligheder (fx forskellige oplevelser og aktiviteter) end andre børn (Hoff 2013, Pace et al. 2017).

3.3 Læsetilegnelse

Læsning består helt forenklet af de to hovedkomponenter *afkodning* (oversættelse af trykte symboler til ord) og *sprogforståelse* (Gough & Tunmer 1986). Hvor talesprog typisk tilegnes via social interaktion, tilegnes skriftsprog, herunder læsning, typisk via direkte instruktion. Den første læseundervisning har især fokus på afkodning og på at eleverne bliver alfabetiske læsere, dvs. at de kan læse ved at give bogstaver lyde og stave ved at give lyde bogstaver.

I en metaanalyse af 61 forskningsstudier kortlagde Scarborough (1998, 2001) *sammenhængen (korrelationen)* på *gruppeniveau* mellem en række 'prædiktorer i førskolealderen' og 'senere læsefærdigheder' (altså

de læsefærdigheder de opnår i skolen). De stærkeste sammenhænge viste sig at være *bogstavkendskab* og *fonembevidsthed* (relevant for *afkodning*) samt talesproglige kompetencer såsom *ordforråd*, *genkaldelse af sætninger og historier* samt *skriftsprogskoncepter* (fx kendskab til begreber som *læse, skrive, ord, bogstav, stave, bog, forfatter*; relevant for *sprogforståelse*). Sammenhængen mellem de individuelle 'prædiktorer i førskolealderen' og 'senere læsefærdigheder' var imidlertid langt svagere end sammenhængen mellem læsefærdigheder i 1.-2. klasse og læsefærdigheder 1-4 år senere. Dog viste en kombination af 'prædiktorer i førskolealderen' en næsten lige så stærk sammenhæng med 'senere læsefærdigheder' som læsefærdigheder i 1.-2. klasse (Scarborough 1998, 2001). Disse resultater indikerer at der er en tæt sammenhæng mellem børns kognitive og talesproglige færdigheder i førskolealderen og deres tilegnelse af læsefærdigheder i skolealderen.

I takt med at læsefærdighederne udvikles, øges kravene til fx opmærksomhed, hukommelse, sprogfærdigheder, begrebs- og sprogforståelse samt elevens almene viden (Snow 2002). Nye studier viser at også sådanne nonverbale kognitive færdigheder bidrager til at forklare individuelle forskelle i læseforståelsesudviklingen (Knudsen et al. 2018).

3.4 Svage læsere

For langt de fleste børn forløber læsetilegnelsen uden problemer, men nogle børn oplever vanskeligheder i løbet af læsetilegnelsesprocessen. Årsagen til læsevanskeligheder skal findes i én eller begge læsningens komponenter, dvs. i afkodning og/eller sprogforståelse, og læsevanskeligheder kan således inddeles i de tre grupper: (1) *dysleksi*, (2) *sprogforståelsesvanskeligheder i læsning* og (3) *sammensatte læsevanskeligheder* (Gough & Tunmer 1986).

Ca. 8 pct. af alle unge og voksne danskere har *dysleksi*, dvs. vanskeligheder med at tilegne sig en sikker og/eller hurtig afkodning. Disse vanskeligheder beror som regel på vanskeligheder med at forarbejde sproglyde (Elbro 2021). Som nævnt har nogle elever *sprogforståelsesvanskeligheder i læsning*, dvs. de har problemer med komponenten der angår sprogforståelse. Dertil kommer en gruppe med *sammensatte læsevanskeligheder*, dvs. personer der (i varierende grad) har vanskeligheder med både afkodning og sprogforståelse i læsning. Børn med sprogvanskeligheder, herunder

DLD, får ofte vanskeligheder med sprogforståelsen i læsning, hvilket er en naturlig følge af vanskeligheder med at tilegne sig et receptivt (og produktivt) ordforråd, morfologi og syntaks (Snowling & Hulme 2021).

4 DET NATIONALE SPROGSCREENINGSPROGRAM I DANMARK

Det danske dagtilbuds- og skoleområde mødte i 2006 en sprogevalueringssbølge der manifesterede sig i indførelsen af nationale test i 2006 (*Lov om ændring af lov om folkeskolen 2006, Folkeskoleloven 2006*, § 13) og vedtagelsen af den første nationale sprogscreening i 2007 der gjorde det lovpligtigt for kommunerne at tilbyde sprogscreening af alle 3-årige børn (*Dagtilbudsloven 2007*, § 11). Lovkravet ændredes i 2010, hvorefter kommunerne blev forpligtede til at sprogscreene 3-årige børn der formodes at have behov for sprogstimulering (*Lov om ændring af dagtilbudsloven og folkeskoleloven 2010, Dagtilbudsloven 2011*, § 11). I 2008 indførtes obligatorisk sprogscreening af alle elever i starten af børnehaveklassen (*Lov om ændring af lov om folkeskolen 2008, Folkeskoleloven 2009*, § 11).

4.1 Gældende lovgivning for national sprogscreening i Danmark

4.1.1 Førskolealder

Ifølge *Dagtilbudsloven* (2022, § 11) skal der gennemføres en *obligatorisk sprogscreening* af børn i 3-årsalderen der er optaget i et dagtilbud hvis der er sproglige, adfærdsmæssige eller andre forhold der giver formodning om at barnet kan have behov for sprogstimulering (stk. 1), samt af alle børn der ikke er optaget i et dagtilbud (stk. 2). Sprogscreeningen kan fremrykkes til børn i 2-årsalderen (stk. 4). Forældre skal inddrages i forbindelse med sprogscreeningen (stk. 10), og de har pligt til at lade deres barn deltage i sprogscreeningen (og eventuel sprogstimulering), og overholder de ikke denne pligt, kan de få frataget børneydelsen (*Dagtilbudsloven 2022*, § 12; jf. *Serviceloven 2022*, § 57a om forældreplæg og *Børne- og ungeydelsesloven 2022*, § 2, stk. 5). Af *Vejledning om dagtilbud m.v.* (Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold 2015) fremgår det at:

Hvis kommunen i forbindelse med kontakten til forældrene om barnets sprogvurdering bliver opmærksom på, at et barn har behov

for særlig støtte efter serviceloven bl.a. på grund af svære sprogvanskeligheder, har kommunen en forpligtelse til at undersøge barnets forhold efter reglerne i serviceloven. For yderligere information om støtteforanstaltninger til børn og unge henvises til lov om social service. (*Vejledning om dagtilbud m.v.*, Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold 2015, Kapitel 17, stk. 702)

Kommunen har ansvar for at der gives *sprogstimulering* til børn som på baggrund af sprogscreeningen vurderes at have behov for sprogunderstøttende aktiviteter; omfanget heraf fastsættes på baggrund af sprogscreeningen og det enkelte barns behov (*Dagtilbudsloven 2022*, § 11, stk. 7). Forældrene skal have vejledning i selv at understøtte deres barns sprogudvikling (stk. 10). I 2020 slog Børne- og Undervisningsministeriet fast at:

Det er forældrenes ansvar at sikre deres børns basale sprog til skolestart (Børne- og Undervisningsministeriet 2020, Kapitel 1, stk. 2).

Dagtilbuddene har en særlig rolle i forhold til at sikre sprogstimulering af børn der ikke har dansk som sprog i hjemmet, og af børn som af andre årsager har sprogvanskeligheder (Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale forhold 2015, stk. 170).

4.1.2 Børnehaveklassen

Ifølge *Folkeskoleloven* (2021, § 11, stk. 3) skal der gennemføres en *obligatorisk sprogscreening* af alle elever i starten af børnehaveklassen. Sprogscreeningen skal foretages som led i undervisningen således at undervisningen kan tage udgangspunkt i den enkelte elevs sprogkompetencer og forudsætninger og princippet om undervisningsdifferentiering (*Fælles Mål* 2018).

Kommunerne har hidtil haft metodefrihed, men fra skoleåret 2024/25 vil det være obligatorisk for børnehaveklasser at benytte et nyt sprogscreeningsværktøj som Børne- og Undervisningsministeriet stiller til rådighed.

4.2 Sprogvurdering 3-6

For at understøtte arbejdet med sprogscreening i dagtilbud stillede ministe-

riet *Sprog vurderingsmateriale til 3-årige* (Ministeriet for Familie og Forbrugeranliggender 2007) til rådighed for kommunerne. Dette sprogscreeningsværktøj blev senere udvidet til også at omfatte 5-6-årige børn og navngivet *Sprog vurdering af børn i treårsalderen, inden skolestart og i børnehaveklassen* (Undervisningsministeriet 2011). Det nuværende *Sprog vurdering 3-6* er en videreudvikling af disse materialer (Børne- og Undervisningsministeriet 2017, 2019a). I førskolealderen gennemføres sprogscreeningen som en individuel test (typisk af en pædagog) hvilket giver mulighed for at teste både sprogforståelse og sprogproduktion, mens den i børnehaveklassen som udgangspunkt gennemføres som en klasstest (typisk af børnehaveklasselæderen) der kun tester sprogforståelse. Klasstesten kan suppleres med en individuel test hvis man ønsker at vurdere et barns produktive sprogkompetencer (Børne- og Undervisningsministeriet 2019c).

I overensstemmelse med det oprindelige formål med den nationale sprogscreening fokuserer *Sprog vurdering 3-6* på børns forudsætninger for læsning, dvs. specifikke færdigheder i førskolealderen der har en sammenhæng med senere læsefærdigheder (se afsnit 3.3). Se oversigt over deltest og sproglige områder i tabel 2.

TABEL 2. OVERSIGT OVER DELTEST PÅ DE FORSKELLIGE ALDERSTRIN I *SPROGVURDERING 3-6* (BØRNE- OG UNDERVISNINGSMINISTERIET 2019C).

Deltest	Dimension	Metode	Individuel test				Klasstest
			3 år	4 år	5 år	6 år/BHK	BHK
Sprogforståelse	Talesprog	Test	X	X	X	X	X
Ordforråd	Talesprog	Test	X	X	X	X	
Rim	Før-skrift ²	Test	X	X	X	X	X
Opmærksomhed på skrift	Før-skrift	Test		X	X	X	
Bogstavkendskab	Før-skrift	Test			X	X	X
Opdeling af ord	Før-skrift	Test			X	X	
Forlyd	Før-skrift	Test					X
Kommunikative strategier	Talesprog	Skema ³	X	X	X		

2 'Før-skrift' henviser til prædiktorer i førskolealderen der har en sammenhæng med senere læsefærdigheder (se afsnit 3.3).

3 'Skema' henviser her til en tjekliste som pædagogen udfylder på baggrund af sin viden om barnet.

4.3 Kommunal udmøntning af det nationale sprogscreeningsprogram

Nogle kommuner sprogscreener børn efter behov, mens andre kommuner sprogscreener alle børn fast flere gange i løbet af deres tid i dagtilbud (EVA 2021). Opgørelser har vist at 83 pct. af de børn der bliver sprogscreenet, placeres i *generel indsats*, 8 pct. placeres i *fokuseret indsats*, og 9 pct. placeres i *særlig indsats* (EVA 2010, Holstein et al. 2021).

5 SPROGLIGT UDSATTE BØRN

5.1 Sprogscreening til opsporing af sprogligt udsatte børn i Danmark

Sprogscreening forstås her som en standardiseret test der gennemføres i en afgrænset interaktion mellem barn og voksen (typisk en pædagog i dagtilbud og en børnehaveklasseleder i børnehaveklassen). Screeningen er en forebyggende procedure til opsporing af sprogligt udsatte børn med henblik på igangsættelse af en tidlig, pædagogisk eller logopædisk indsats. En sprogscreening skal kunne udpege de børn der har behov for (a) en *forebyggende indsats*, (b) yderligere *udredning* (logopædisk undersøgelse med henblik på diagnosticering af sprogvanskeligheder), og/eller (c) *intervention* (indsats med henblik på at afhjælpe sprogvanskeligheder), og den bør således altid være efterfulgt af konkrete tilbud til de tre identificerede grupper.

En sprogscreening skal ses som det første trin i en udredning, og derfor er det vigtigt at så mange børn som muligt der er i risiko for at være sprogligt udsatte, bliver opsporet ved den indledende screening så de kan sendes videre til nærmere logopædisk udredning.

Fordele ved sprogscreening er at man hurtigt kan få et første indtryk af hvilke børn der har (eller er i risiko for at udvikle) en sprogforsinkelse eller sprogvanskeligheder, og som dermed har brug for hjælp; det forudsætter imidlertid at sprogscreeningen er *reliabel* (pålidelig), *valid* (gyldig), *præcis* og har en høj *prædiktiv værdi* (sandsynlighed for korrekt udpegning) samt at *testeren* (den person der udfører testen) er uddannet til opgaven.

Ulemper ved sprogscreening er at det ikke giver et detaljeret billede af barnets sprogfærdigheder inden for alle sproglige områder; det vil kræve yderligere test som led i en grundig udredning foretaget af en specialiseret fagperson (typisk en logopæd), og barnet vil derfor skulle udsættes for endnu flere test. Som ved enhver anden form for screening

vil der også ved sprogscreening være risiko for falsk positive/negative, og det kan føre til at nogle børn overses og dermed ikke får den hjælp de har brug for, mens andre børn får hjælp de ikke har brug for. Sprogscreening kan derfor føre til uhensigtsmæssig anvendelse af ressourcer.

Clausen et al. (2023) har undersøgt i hvor høj grad *Sprogvurdering af børn i treårsalderen, inden skolestart og i børnehaveklassen* kan udpege børn med udtalevanskeligheder. Den diagnostiske nøjagtighed viste sig imidlertid at være så lav at forfatterne fraråder anvendelse af screeningsmaterialet. Hvis man alligevel anvender materialet, bør alle børn i både *fokuseret indsats* og *særlig indsats* henvises til logopædisk udredning – og ikke, som det fremgår af vejledningen, kun de børn der bliver placeret i *særlig indsats* (Clausen et al. 2023).

Det er ikke lykkedes at identificere studier der har undersøgt den prædiktive værdi af *Sprogvurdering 3-6*, dvs. sandsynligheden for at materialet korrekt udpeger sprogligt udsatte børn med behov for en ekstra indsats.

5.2 Hjælp og støtte til sprogligt udsatte børn i Danmark

I en ny undersøgelse angiver alle deltagende dagtilbudsschefer at der er sprogligt udsatte børn i deres kommune der ikke får den hjælp og støtte de har brug for; 56 pct. svarer enten *i høj grad* eller *i nogen grad* mens 44 pct. svarer *i mindre grad* (EVA 2022). Især i overgangene mellem vuggestue og børnehave samt mellem børnehave og børnehaveklasse bliver det tydeligt at mange sprogligt udsatte børn ikke er blevet identificeret og ikke har modtaget den nødvendige indsats (EVA 2022).

Folketinget ændrede i 2012 *Folkeskoleloven (Folketingstidende C 2012)* så specialundervisning kun ”omfatter støtte til børn i specialklasser og specialskoler samt støtte til børn hvis undervisning kun kan gennemføres med støtte i mindst 9 ugentlige undervisningstimer” (*Folketingstidende A 2012*). Dette er stadig gældende (*Folkeskoleloven 2022*). Det er kun i forbindelse med specialundervisning der er krav om at Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) bliver inddraget (*Bekendtgørelse om specialundervisning 2014*). Ved den skriftlige fremsættelse af loven i 2012 henvises til at mange elever der tidligere har fået specialundervisning, fremover skal støttes i den almindelige undervisning (*Folketingstidende A 2012*).

Spørgsmålene er således: Får sprogligt udsatte børn og børn der er i risiko for at blive svage læsere, den hjælp og støtte de har behov for inden for dagtilbuddets og/eller skolens egne rammer? Og bør der i større omfang gøres brug af specialiserede kompetencer fra PPR, herunder logopæder og psykologer, når det drejer sig om sprogligt udsatte børn?

I to undersøgelser fra Dansk Psykologforening svarer 73 pct. af psykologer ansat i psykiatrien – i et forebyggelsesperspektiv – at de patienter de møder, med fordel kunne have været hjulpet tidligere (Dansk Psykologforening 2021a). En del af disse voksne patienter er formodentligt vokset op med sprogvanskeligheder, og det kunne man formentligt have afhjulpet med en tidligere indsats. Desuden svarer 70 pct. af psykologer ansat i PPR at antallet af børn og familier med behov for hjælp hos PPR er steget i *høj* eller *meget høj grad*, mens 78 pct. vurderer at der i *lav* eller *meget lav grad* er nok psykologer ansat til at varetage opgaverne (Dansk Psykologforening 2021b).

6 BØRN I RISIKO FOR AT BLIVE SVAGE LÆSERE

6.1 *Sprogscreening til opsporing af børn i risiko for at blive svage læsere*

En langtidsundersøgelse har vist at *Sprogvurdering af børn i treårsalderen, før skolestart og i børnehaveklassen* i begyndelsen af børnehaveklassen kun korrelerer moderat (prædiktiv værdi på ca. 16 pct.) med læsevanskeligheder i slutningen af 2. klasse (Gellert & Elbro 2016, Elbro 2021). Denne korrelation skyldes især kombinationsmålet for 'lydlige kompetencer'.⁴ Forholdet mellem *sensitivitet* (her: evnen til korrekt at identificere børn der udvikler læsevanskeligheder) og *specificitet* (her: evnen til korrekt at identificere børn der ikke udvikler læsevanskeligheder) ligger imidlertid under den internationalt anbefalede grænse på 0,80 og indikerer dermed at forudsigelsen er forbundet med en så høj grad af usikkerhed at den har meget lav værdi i praksis. Den lave specificitet betyder bl.a. at et stort antal børn vil få at vide at de er i risikogruppen – uden at de faktisk udvikler læsevanskeligheder (Gellert & Elbro 2016). I den nyere *Sprogvurdering 3-6* er der foretaget justeringer i opgaverne inden for 'lydlige kompetencer', og én opgave er helt udgået ('hurtig navngivning').

⁴ Kombinationsmålet for 'lydlige kompetencer' inkluderer følgende opgaver: 'bogstavkendskab', 'rim', 'skelnen af sproglyde' og 'hurtig navngivning'.

Det er imidlertid ikke lykkedes at identificere studier der har undersøgt den prædiktive værdi af *Sprogvurdering 3-6*, og det vil sige at sandsynligheden for at materialet korrekt udpeger børn der senere udvikler læsevanskeligheder, er ukendt.

6.2 Effekt på elevers læsefærdigheder

Formålet med at indføre det nationale sprogscreeningsprogram i Danmark var at forbedre elevernes læsefærdigheder og reducere præstationskløften blandt børn. Effektundersøgelser har vist at det er muligt at fremme sproglige og kognitive forudsætninger for læsning som forudsiger elevernes læseudvikling, og dermed nedsætte risikoen for senere afkodningsvanskeligheder (fx Elbro & Petersen 2004, National Early Literacy Panel 2008, National Reading Panel 2000, Kjeldsen et al. 2019) samt sprogforståelsvanskeligheder i læsning (fx Hagen et al. 2017). Hvis det nationale sprogscreeningsprogram har den ønskede effekt, vil man altså kunne se at danske elever, alt andet lige, klarer sig bedre i læsning i dag end de gjorde før sprogscreeningen blev indført i 2007.

Den seneste *PISA*-undersøgelse fra 2018 viser at de danske resultater for læsning er stabile (Christensen 2019). Der har været en lille stigning i andelen 'meget svage læsere', dvs. elever der vurderes at have vanskeligt ved at anvende læsning til at tilegne sig ny viden (fra de tidligere års 15 pct. til 16 pct. i 2018⁵), og samtidig er andelen af 'meget dygtige læsere' faldet en smule fra 8,6 pct. i 2000 til 8,4 pct. i 2018. Forskellen til de tidligere år er imidlertid ikke statistisk signifikant, og der tegner sig dermed et billede af at danske elevers læseresultater er uændrede siden den første måling i 2000 (Christensen 2019).

Den nyeste internationale sammenligning af elevers læsekompetencer, *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)*, viser at danske 4.-klasseelevers samlede læsescore⁶ i 2021 er faldet med 8 point siden 2016 og 15 point siden 2011. Andelen af 'dygtige læsere' ligger stabilt på 11 pct., men andelen af 'svage læsere' og 'meget svage læsere' er steget fra 12 pct. i 2011 til 19 pct. i 2021 (Skov Fougts et al. 2023).

5 Dertil hører at særlige skoler og klasser for elever med store læsevanskeligheder ikke deltog i undersøgelsen (Andersen et al. 2001).

6 *PIRLS'* referenceskala er fastlagt ud fra det internationale gennemsnit i *PIRLS* 2001 med et gennemsnit på 500 og en spredning på 100 (Mejding et al. 2017).

De nationale tests måler sprogforståelse, afkodning og tekstforståelse og viser et gennemsnitligt antal points for de tre områder. I perioden 2014-2022 for 2. til 8. klasse er der sket et fald i andelen af de 'alldygtigste læsere' i 4., 6. og 8. klasse, mens der har været en stigning i andelen af 'dårlige læsere' i 2., 4., 6. og 8. klasse i samme periode (Børne- og Undervisningsministeriet 2023).

Der blev altså i 2007 indført et nationalt sprogscreeningsprogram i Danmark med henblik på at styrke danske elevers læsefærdigheder. I perioden 2007-2010 skulle alle 3-årige børn tilbydes sprogscreening, men fra 2010 blev det lovpligtigt at sprogscreene 3-årige børn der formodes at have behov for sprogstimulering, og siden 2008 har der endvidere været obligatorisk sprogscreening af alle børnehaveklasseelever. Resultaterne ovenfor indikerer imidlertid at danske elevers læsefærdigheder ikke er forbedret siden indførelsen af den første sprogscreening i 2007; det er hverken lykkedes at øge andelen af meget dygtige læsere eller reducere andelen af meget svagere læsere.

7 SPROGSCREENING I INTERNATIONALT PERSPEKTIV

7.1 *Nordiske lande: Norge og Sverige*

Efter vores kortlægning af det nationale sprogscreeningsprogram i Danmark, dets potentiale for at opspore sprogligt udsatte børn og dets manglende effekt på elevernes læseresultater, retter vi nu opmærksomheden mod hvordan og i hvilket omfang man har indført nationale sprogscreeninger i andre lande, herunder om der er evidens for at nationale sprogscreeninger virker efter hensigten. Vi sætter først fokus på de nordiske lande Norge og Sverige for derefter at løfte blikket mod en lang række andre lande, først og fremmest europæiske. Baggrunden for denne skelnen er at der inden for forskning og politik på dagtilbudsområdet eksisterer en udbredt diskurs om en særlig *nordisk model*. OECD benævner de nordiske landes model 'a comprehensive approach', og den kontrasteres til en såkaldt 'school readiness approach', der – ifølge OECD – er fremtrædende i mange andre vestlige lande (OECD 2011: 10). Den nordiske model tilskrives fælles holistiske værdier og en forståelse af at barndommen er baseret på værdier som børns deltagelse, demokrati, autonomi og frihed (Jensen 2009, OECD 2011, Meland et al. 2016, Kragh-Müller 2017). Som det vil fremgå nedenfor, er det

imidlertid ikke dækkende at tale om en nordisk model i forhold til sprogscreening. Den danske praksis skiller sig klart ud fra Norge og Sverige.

7.1.1 Norge

I Norge tager debatten om sprogevaluering i dagtilbud for alvor fart med rapporten *Kvalitet i barnehagen* (Kundskabsdepartementet 2009), hvori det foreslås at alle børn tilbydes sprogevaluering i 3-årsalderen. Formålet med sprogevalueringen er sammensat; der tales om så tidligt som muligt at opspore børn med behov for ekstra sprogstimulering, om at udjævne social ulighed og om at højne kvaliteten af dagtilbud som skoleforberedende arena ved at gøre alle børn i Norge skoleparate (Germeten 2015). Sprogevalueringen ses således som et redskab med en funktion på både individuelt, institutionelt og samfundsmæssigt plan. Dog er det ifølge Vik (2020) ud fra styredokumenterne ikke helt enkelt at pege på hvilken funktion sprogevalueringen egentlig skal opfylde.

Rapporten udløser en omfattende debat med stærke reaktioner fra mange sider (Germeten 2015, Pettersvold & Østrem 2012). I visse dele af den faglige diskurs ses formålet med sprogevalueringen som udtryk for en økonomisk investeringslogik (Pettersvold & Østrem 2012), eller som led i at gøre dagtilbudsområdet skoleforberedende baseret på transnationale strategier om standardisering af læringsforløb og livslang læring (Vik 2020). Inden for rammerne af denne diskurs argumenteres der desuden med at sprogevalueringen er i modstrid med den nordiske models syn på børns læring og udvikling, hvor der lægges vægt på at børn skal behandles som subjekter med ret til deltagelse. Ud fra dette perspektiv argumenteres der for at børn hverken kan eller skal sættes i bås, måles, vurderes og styres ud fra standardiserede skemaer der fokuserer på børns mangler (Bae 2015, Pettersvold & Østrem 2012). Der udtrykkes desuden bekymring for at børns sproglige udtryk i sprogevalueringerne vil blive forenklet på en måde der marginaliserer børns udtryksformer fordi der i sprogevalueringerne arbejdes med en sprogforståelse der ser bort fra at børn – ligesom voksne – ikke kun udtrykker sig via verbalt sprog men også via bl.a. kropssprog, ansigtsudtryk, blikretning og humor (Greve & Solheim 2010, Germeten

2015). I ekspertudvalgets rapport henvises der desuden til undersøgelser der viser at sprogevaluering af alle børn kan resultere i at børn hvis sprogudvikling ligger inden for normalområdet, gøres til et problem (Ekspertudvalget 2011).

Et ekspertudvalg nedsat af Kunnskapsdepartementet konkluderer imidlertid at *ingen* af de evalueringsværktøjer der indgår i deres vurdering, har tilstrækkelig kvalitet, og at der i øvrigt ikke findes gode faglige argumenter for at evaluere alle børns sprog (Ekspertudvalget 2011).

Samlet set medfører forslaget om sprogevaluering af alle 3-årige børn i Norge i 2009 en skarp polarisering mellem tilhængere og modstandere. Blandt tilhængerne er argumenterne først og fremmest bundet op på forhåbninger om at en obligatorisk sprogevaluering kan være et gode for børn, skole og samfund. I modstandernes argumentation udgør forestillinger om centrale værdier i den nordiske model samt generelle perspektiver på sprogevaluering som et redskab der afdækker mangler (Bae 2015), en central akse i kritikken. Den generelle modstand mod sprogevaluering af alle børn synes således primært at være forankret i et børnesyn der er uforeneligt med standardiserede sprogscreeninger og derigennem i kategoriseringer og kvantitative vurderinger af børns sproglige formåen i en afgrænset kontekst. Den uddannelsesorienterede tænkning bag ønsket om at kortlægge alle børns sprog støder således mod grundlæggende og udbredte værdier i den nordiske model.

Ekspertudvalgets underkendelse af den videnskabelige og faglige kvalitet i de anvendte sprogevalueringsværktøjer fører imidlertid ikke til politiske beslutninger i regeringen om at udvikle nationale sprogevalueringsværktøjer af bedre kvalitet. Udviklingsarbejdet omkring sproglige evalueringer overlades til kommunerne, og som følge heraf etableres der ikke en ensartet national praksis i forhold til at definere hvem de sprogligt udsatte børn er, eller hvordan de opspores.

7.1.2 Sverige

I Sverige ses der omkring 2010 de samme overordnede udviklingstendenser som i Norge i retning mod at tænke dagtilbudsområdet som skoleforberedende. I den svenske regerings oplæg til ny læreplan for dagtilbudsområdet formuleres det på denne måde:

Förskolan bör i högra utsträckning ge tidlig pedagogisk stimulans för barns språkliga och matematiska utveckling, utifrån det enskilda barnets erfarenheter, intressen, behov och förutsättningar. Ett förstärkt pedagogiskt uppdrag kan också förbereda barn för deras framtida skolgång och livslånga lärande. (Utbildningsdepartementet 2010: 4)

Dette ønske om en intensivering aktualiserer et spændingsfelt i de svenske styredokumenter i forhold til evaluering. På den ene side påpeges det at det ikke er det enkelte barns resultater eller præstationer der skal vurderes, men derimod dagtilbuddets organisering, indhold og praksis (Åsen & Moberg 2015: 28). På den anden side betones det at hvert barns udvikling og læring skal dokumenteres kontinuerligt og systematisk (Björk-Willén 2015). Disse formuleringer skaber et betydeligt fortolkningsrum som fører til at man i visse svenske kommuner argumenterer for at man for at vurdere dagtilbuddenes kvalitet må måle børns færdigheder inden for forskellige områder. Denne argumentation er imidlertid blevet kritiseret af de svenske myndigheder for at være i strid med læreplanens intentioner (Åsen & Moberg 2015: 35).

Modstanden mod at vurdere børns færdigheder ud fra givne kriterier og specifikke færdighedsmål har i en svensk kontekst ifølge Folke-Fichtelius og Lundahl (2015) sin baggrund i en tradition for at anlægge et holistisk syn på barnets udvikling og læring og for at vurdere barnets udvikling ud fra udviklingspsykologiske områder og kriterier der ikke er kompatible med en skoleorienteret tænkning i færdigheder inden for fx det sproglige eller matematiske område.

Obligatoriske nationale sprogscreeninger og herunder en drøftelse af hvem der er de sprogligt udsatte børn, og hvordan de opspores, bliver ikke en central tematik i Sverige. Der er ganske vist også i Sverige en bevægelse i retning mod en mere skoleorienteret strategi og en øget opmærksomhed på dokumentation, men det fastholdes at det *ikke* er det enkelte barn der skal måles og vurderes.

For at opsummere førte det norske ønske om øget sprogscreening til en omfattende evaluering af eksisterende sprogevalueringsredskaber, men ingen af dem vurderes at være anvendelige til formålet. I både

Norge og Sverige møder forslaget om sprogscreening af alle børn stor modstand, bl.a. med et argument om at sprogscreening ikke er forenelig med holistiske værdier. Sammenligningen mellem Danmark, Norge og Sverige viser at Danmark i forhold til sprogscreening er gået sine egne veje i retning mod en 'school-readiness approach', mens Norge og Sverige fortsat synes at fastholde 'a comprehensive approach'.

7.2 Lande uden for Norden

Afdækningen af national sprogscreening af børn i alderen 0-6 år i lande uden for Norden viser at ud af de 36 lande vi har indsamlet informationer om,⁷ er det – udover Danmark – kun fire lande der har lovpligtig sprogscreening, nemlig Israel, Slovakiet, Ungarn og Østrig. I det følgende vil vi kort beskrive disse fire landes vidt forskellige tilgange til sprogscreening.

I *Israel* blev der i 2004 indført obligatorisk screening af børns almene udvikling i 0-5-årsalderen, og her indgår elementer af sprog og kommunikation. I 5-6-årsalderen indgår der vurderinger af barnets evner til at lege med andre og fortælle en historie ud fra billeder. Hvis barnet ikke består sprogscreeningen, tilbydes det enten en ny screening eller en udredning hos en logopæd. Screeningen udføres af specialuddannede sygeplejersker der undersøger børnene hver tredje måned. Børnelæger kan henvise til en logopæd hvis de opdager tegn på DLD eller sprogforsinkelse (Novogodsky & Kreiser 2019).

I *Slovakiet* blev der i 2018 indført lov om obligatorisk psykomotorisk screening i form af et online forældrespørgeskema der skal udfyldes

7 Bulgarien (Dionissieva et al. 2019), Bosnien & Hercegovina (Salic & Tutnjevic 2019), Cypern (Theodorou et al. 2019), Danmark (Jensen de López & Knudsen 2019), England (Law et al. 2019), Estland (Padrik et al. 2019), Finland (Kunnari et al. 2019), Frankrig (Kern & Topouzkhanian 2019), Holland (Gerrits et al. 2019), Irland (Frizelle et al. 2019), Island (Einarsdóttir & Úlfisdóttir 2019), Israel (Novogodsky & Kreiser 2019), Italien (De Cagno et al. 2019), Kroatien (Kuvac Kraljevic et al. 2019), Libanon (Messarra & Kouba Hreich 2019), Letland (Tubele & Daniela 2019), Litauen (Makauskienė & Krivickaitė-Leisiene 2019), Makedonien (Zorcec et al. 2019), Malta (Grech & Galdes 2019), Norge (Vulchanova et al. 2019), Polen (Czaplewska et al. 2019), Portugal (Castro & Alves 2019), Rumænien (Zegan et al. 2019), Rusland (Tomas et al. 2019), Schweiz (Skoruppa et al. 2019), Serbien (Vukovic et al. 2019), Slovakiet (Kapalková & Slancová 2019), Slovenien (Novsak & Kogovsek 2019), Spanien (Rodriguez-Ortiz et al. 2019), Sverige (Hansson et al. 2019), Sydafrika (Oosthuizen & Southwood 2019), Tyskland (Buchmann & Kauschke 2019), Tyrkiet (Topbas et al. 2019), Ungarn (Zajdó et al. 2019), USA, Østrig (Dornstauder et al. 2019).

over i alt 11 gange når barnet er i alderen 2-35 måneder. Forældrerapporteringerne bliver sendt til en børnelæge, og for børn der vurderes at være i risiko for at have eller udvikle sprogvanskeligheder, bliver forældrene bedt om at udfylde en forældrerapport om barnets sproglige og kommunikative udvikling (en tilpasset version af det udbredte forældrerapporteringsværktøj *The MacArthur-Bates Communicative Development Inventories*), og derudfra kan børnelægen henvise til en logopæd med henblik på udredning og diagnosticering (Kapalkova & Slancova 2019).

I *Ungarn* blev der i 2017 indført lov om at logopæder screener børns sprogkompetencer når de er tre år og fem år, og at viden fra forældre-spørgeskemaer indsamles for tidligt at identificere børn med sprogvanskeligheder (Zajdó et al. 2019; og personlig kommunikation). 5-års-screeningen *SZÓL-E* er udviklet på baggrund af forskning i DLD og literacy.

I *Østrig* indgår elementer af sprog i den obligatoriske sundhedsundersøgelse af børn i alderen 0-62 måneder, og i 4-5-årsalderen sprogscreener alle børn af en lærer; screeningsmaterialet er imidlertid ikke valideret (Dornstauder et al. 2019). I delstaten Oberösterreich er der udviklet et screeningsmateriale til henholdsvis 2-årige og 3-årige som er valideret med høj sensitivitet og specificitet, og det anvendes af de fleste børnelæger i delstaten (Holzinger et al. 2021, 2022).

I England har man for nylig på nationalt plan taget et værktøj i brug der har vist gode resultater i forhold til allerede i 2-årsalderen at opspore sprogligt udsatte børn med behov for sprogstøtte (*Early Language Identification Measure; ELIM*). Værktøjet administreres af uddannet personale i sundhedssektoren i samarbejde med forældrene og er alene et tilbud til forældre. *ELIM* viser høj specificitet i forhold til at identificere børn der har behov for sprogstøtte, og som opfølgning tilbydes forældrene og barnet specialiseret støtte inden for rammerne af 'share-decision-making' (Public Health England 2020).

Afdækningen af praksis for sprogscreening af børn i alderen 0-6 år i lande uden for Norden viser at det primært er ansatte i sundhedsvæsenet der står for sprogscreeningen, som en del af børneundersøgelsen hvor fokus er på milepæle i forhold til hele barnets udvikling. Det er for det meste sygeplejersker, sundhedsplejersker og/eller børnelæger der udfø-

rer screeningsarbejdet og ofte kombineret med en forældresamtale og/eller at forældre bidrager med viden gennem et spørgeskema. Det har ikke været muligt at identificere lande hvor sprogscreeningen udføres af det pædagogiske personale i barnets dagtilbud, som det er tilfældet i Danmark.

Opsummerende peger resultatet af afdækningen af international sprogscreeningspraksis (med fokus på Europa) på tre områder hvor den danske praksis adskiller sig markant fra andre lande. For det første er det ikke almen praksis med lovgivning om obligatorisk sprogscreening. Der er kun fire ud af de 36 undersøgte lande hvor sprogscreening er lovpligtig, og her gælder det ofte at den er indlejret i sundhedsstyrelsens screening af barnets almene udvikling, og altså ikke isoleret fra barnets generelle udvikling. For det andet er det ikke international praksis at det er en pædagogisk opgave at sprogscreene børn, og for det tredje bliver de børn som sprogscreeningen identificerer som sprogligt udsatte, henvist til logopædisk udredning.

8 DISKUSSION OG KONKLUDERENDE BEMÆRKNINGER

Ifølge dansk lovgivning skal 3-årige børn i dagtilbud sprogscreenes ved behov, mens sprogscreening er obligatorisk for 3-årige børn der ikke er i dagtilbud, og for alle elever i børnehaveklassen. I denne artikel har vi kortlagt (1a) hvorvidt det nationale sprogscreeningsprogram sikrer opsporing af *sprogligt udsatte børn*, og (1b) om der er evidens for at indførelsen af programmet fører til at sprogligt udsatte børn sikres den rette hjælp og støtte til at afhjælpe deres sproglige udfordringer; (2a) hvorvidt det nationale sprogscreeningsprogram sikrer opsporing af *børn i risiko for at blive svage læsere*, og (2b) om der er evidens for at indførelsen af programmet har forbedret danske elevers læsefærdigheder; og (3a) i hvilken udstrækning national sprogscreening anvendes i andre lande, og (3b) om der er evidens for at sprogscreening af alle børn pålideligt kan opspore sprogligt udsatte børn med behov for en ekstra indsats og/eller børn i risiko for at blive svage læsere. I det følgende diskuteres resultaterne inden for de undersøgte områder. Afslutningsvist fremsætter vi syv anbefalinger, herunder en ny, forskningsbaseret og praksisinformeret model for opsporing af og indsats i forhold til sprogligt udsatte børn i Danmark.

8.1 Sprogscreeningsprogram til opsporing af sprogligt udsatte børn

Resultaterne af vores kortlægning viser ingen indikationer på at det nationale sprogscreeningsprogram bidrager til *opsporing af sprogligt udsatte børn* (se afsnit 5.1) og dermed heller ikke til udpegning af hvilke børn der har behov for: (a) en *forebyggende indsats*; (b) yderligere *udredning*; og/eller (c) *intervention*. Det er der sådan set ikke noget mærkeligt i eftersom de børn man har sat sig for at identificere, er børn i risiko for at blive svage læsere (se afsnit 1) og altså ikke sprogligt udsatte børn. Selvom der er en sammenhæng mellem sprog- og læsevanskeligheder, bl.a. fordi sprogvanskeligheder kan være direkte årsag til læsevanskeligheder, er der ikke tale om én til én-sammenhæng. Sprogfærdigheder tilegnes før læsefærdigheder, og sprogfærdigheder har en anden og langt mere grundlæggende karakter end læsefærdigheder.

Men hvem finder så de sprogligt udsatte børn? Vi har i vores kortlægning ikke fundet noget der antyder at der sker en systematisk opsporing af sprogligt udsatte børn i Danmark.

8.2 Sprogscreeningsprogram for hjælp og støtte til sprogligt udsatte børn

Med den viden vi i dag har om konsekvenserne af ubehandlede sprogvanskeligheder (se afsnit 3.2), bør sprogligt udsatte børn sikres den rette hjælp og støtte så tidligt som muligt. I andre lande fører screeningsprogrammer til tilbud om forebyggende sprogstimulering, logopædisk udredning og/eller intervention (se afsnit 7.2), men det samme gør sig langt fra gældende for det nationale sprogscreeningsprogram i Danmark (se afsnit 5.2).

Ifølge EVA (2021) får nogle børn tildelt plads i sproggrupper hvis de i forbindelse med en sprogscreening vurderes at have behov for en *særlig indsats*, men plads i en sproggruppe er ikke nok for et barn med behov for *særlig indsats*; disse børn bør indstilles til logopædisk udredning og intervention – understøttet af forældre, pædagoger, lærere og andre fagprofessionelle. På skoleområdet er der i dag kun krav om inddragelse af specialister fra PPR hvis eleverne har et betragteligt specialundervisningsbehov (se afsnit 5.2), og det kan betyde at PPR's logopæder i mange tilfælde hverken kender til eller intervenserer sprogligt udsatte elever og elever i risiko for at udvikle læsevanskeligheder som følge af sprogvanskeligheder. Det er stærkt bekymrende, for når først

et barn er begyndt i skole, er risikoen for at eventuelle sprogsvækkelser bliver overskygget af læsevanskeligheder, indlæringsvanskeligheder og/eller andre komorbide neuropsykologiske lidelser (fx ASF eller ADHD) stor.

I denne forbindelse kan det være relevant at stille spørgsmålet: Har det store fokus på tidlig indsats resulteret i at for mange ressourcer går til sprogindsatser til børn der ville have klaret sig fint uden, så der ikke er tilstrækkelige ressourcer til at hjælpe de børn der har behov for det senere i deres skole- og uddannelsesforløb? Størstedelen af psykologer ansat i psykiatrien peger på at hovedparten af deres klienter kunne have været hjulpet på et tidligere tidspunkt, og størstedelen af psykologer ansat i PPR (der arbejder med både forebyggelse og intervention) påpeger at de er for få ansatte til at hjælpe det store antal børn der har behov for hjælp (se afsnit 5.2). Meget tyder på at der er behov for at gentænke organiseringen af opsporing og udredning af samt intervention til sprogligt udsatte børn og unge. Der er brug for en tilgang hvor opgaver løses, og ressourcer anvendes på det rigtige og på relevante tidspunkter i forhold til barnets udvikling.

International forskning peger samtidig på at målrettet intervention *ikke* har samme positive effekt på børn identificeret på baggrund af national sprogscreening (se afsnit 8.6 og 8.7).

8.3 Sprogscreeningsprogram til opsporing af børn i risiko for at blive svage læsere

Den tidlige opsporing af *børn i risiko for at blive svage læsere* sker ved hjælp af *Sprogsvækkelse 3-6*, der screener for en række færdigheder i førskolealderen og i børnehaveklassen som på *gruppeniveau* har vist sig at have en *sammenhæng (korrelation)* med senere læsefærdigheder i skolealderen (fx bogstavkendskab, ordforråd og sprogforståelse) (se afsnit 3.3). Dette må bygge på en antagelse om at *sammenhænge (korrelationer)* på *gruppeniveau* umiddelbart kan overføres til *årsagssammenhænge (kausalitet)* på *individniveau*. Det er imidlertid en fejlantagelse og en misforståelse af forskningsmetoden, og resultaterne kan derfor ikke anvendes i praksis hverken i diagnostisk eller interventionssammenhæng.

Gellert og Elbro (2016) viser da også at den prædiktive værdi af *Sprogsvækkelse af børn i treårsalderen, inden skolestart og i børnehave-*

klassens i begyndelsen af børnehaveklassen er forbundet med en så høj grad af usikkerhed at den har lav værdi i praksis (se afsnit 6.1).

8.4 Sprogscreeningsprogram til forbedring af elevers læsefærdigheder

Formålet med at indføre det nationale sprogscreeningsprogram i Danmark var at forbedre danske elevers læsefærdigheder og reducere præstationskløften blandt børn via tidlig opsporing af børn i risiko for at blive svage læsere. Resultater fra *PIRLS*- og *PISA*-undersøgelserne samt de nationale test for læsning indikerer imidlertid at man – trods massive investeringer – ikke har formået at forbedre elevernes læsefærdigheder, og i stedet for at reducere præstationskløften blandt børn har stadigt flere 15-årige danske elever så svage læsekompetencer at de vurderes ikke at være i stand til at læse med henblik på at tilegne sig viden (se afsnit 6.2).

Én af forklaringerne på de nedslående resultater skal formentlig findes i sprogscreeningsprogrammets manglende evne til at opspore børn i risiko for at blive svage læsere, og derfor tilbydes disse børn ikke den nødvendige forebyggende indsats (se afsnit 6.1).

Det er efterhånden veldokumenteret at det med relativt få ressourcer er muligt at begrænse antallet af elever med alvorlige afkodningsvanskeligheder og dermed forebygge dysleksi ved allerede i førskolealderen at rette fokus mod årsager til dysleksi og fokusere på aktiviteter som at lære bogstavernes navne og lyde samt skellen af sproglyde (Elbro 2021). Det har langt mere effekt end omfattende støtte og evt. specialundervisning efter læseundervisningen er påbegyndt (Elbro 2021). Der er ligeledes god dokumentation for at regelmæssige aktiviteter (det lange seje træk) med fokus på fx ordkendskab, tankeslutninger og narrative kan forebygge sprogforståelsesvanskeligheder i læsning (Elbro 2021).

Vores analyse af de relevante policy-dokumenter tegner et billede af at den nationale sprogscreeningspolitik bygger på en forsimplet opfattelse af sprog og et manglende fokus på at sprog udgør en bærende del af selve fundamentet for børns udvikling og læring. Da *PISA*-undersøgelserne tester elevernes læsefærdigheder (Andersen et al. 2001), har der, som tidligere nævnt, primært været fokus på at screene førskolebørns før-skriftsproglige og skriftsproglige kompetencer – og ikke talesproglige kompetencer. Talesproget er grundlaget for skriftsproget, men det

er mere end det; talesproget er afgørende for menneskets interaktion og kommunikation med andre, og børns talesproglige udvikling har direkte sammenhæng med deres kognitive, herunder socialkognitive, udvikling, læring og trivsel. Sprogsvanskeligheder, herunder DLD, fører derfor ofte til sociale udfordringer samt læse-, skrive- og andre indlæringsvanskeligheder i skolen (se afsnit 5.1). Sprogscreeningens fokus på forudsætninger for læsning kan derfor – paradoksalt nok – være en del af forklaringen på de manglende forbedringer i elevernes læsefærdigheder.

8.5 En international kontekst

En afdækning blandt 36 lande viser at obligatorisk, national sprogscreening kun finder sted i fire lande foruden Danmark. Praksis er at det primært er ansatte inden for sundhedssystemet der står for sprogscreeningen som en del af børneundersøgelsen af barnets generelle udvikling – ofte med inddragelse af forældrene. Det er ikke lykkedes os at finde andre lande end Danmark hvor det er det pædagogiske personale i barnets dagtilbud der gennemfører sprogscreeningen – en aktivitet der tager pædagogernes kostbare tid væk fra andre pædagogiske og potentielt sprogstimulerende aktiviteter med børnene.

Hvor andre nationale screeningsprogrammer er frivillige tilbud til store eller hele befolkningsgrupper, er sprogscreening obligatorisk i Danmark og kan ikke ustraffet vælges fra (se afsnit 4.1.1). Der er således sket en markant ændring siden indførelsen af den første sprogscreening i 2007 der var et tilbud til forældre. I lande med valide opsporingsprogrammer med høj prædiktiv værdi, består disse af observationer af barnet, forælderreportering og en tæt dialog mellem forældrene og fagpersoner både i forhold til at vurdere barnets funktionelle sprog og i forhold til fælles beslutningstagning. Der vil typisk være fokus på samarbejde og på at tilbyde forældrene konkrete værktøjer til at støtte deres barns sprogudvikling – i stedet for tvang.

8.6 Er der evidens for at sprogscreening af alle børn pålideligt kan opspore sprogligt udsatte børn med behov for en ekstra indsats?

Im (2021) har undersøgt sammenhængen mellem hyppigheden af standardiserede vurderinger i amerikanske børnehaveklasser og børnenes

læseudvikling frem til slutningen af 1. klasse. Resultaterne viser at standardiserede vurderingspolitikker ikke bidrager til at lukke præstationskløften i barndommen da de hverken udpeger de børn der faktisk har brug for hjælp, eller følges op med tilbud om den rette hjælp og støtte. Vurderingspolitikkerne kan derimod have flere negative konsekvenser for bl.a. unge, fattige, tosprogede og andre minoritetsgrupper. Samme tendens ses i et norsk studie der viser at den skolemæssige selvopfattelse dalede over tid hos elever der præsterede lavt i tests, mens elever der klarede sig godt, var tilbøjelige til at øge deres selvopfattelse (Frost & Ottem 2018).

8.7 *Anbefales national sprogscreening?*

En undersøgelse af Law et al. (2000) konkluderede at der ikke var tilstrækkeligt valide og effektive evalueringsværktøjer der kunne anbefales anvendt i forhold til alle børn fordi det ville medføre en for høj andel falsk positive/negative. På baggrund af en større forskningskortlægning fraråder Nelson et al. (2006) universel sprogscreening (dvs. sprogscreening af alle børn) fordi det har vist sig at være forbundet med en række metodiske problemer. I en opdatering af forskningskortlægningen fandt Wallace et al. (2015) heller ingen evidens for at sprogscreening af alle børn har en positiv effekt på børnenes sprogfærdigheder, og forfatterne fremhævede manglen på veludvalgte og velgennemførte studier af hvorvidt sprogscreening fører til forbedrede sprogfærdigheder hos børn med sprogforsinkelse og/eller sprogvanskeligheder (Wallace et al. 2015). På den baggrund konkluderede Siu og USPSFT (2015) at den eksisterende evidens ikke er tilstrækkelig til at vurdere fordele og ulemper af universel sprogscreening for sprogforsinkelse og sprogvanskeligheder hos 5-årige børn og yngre. IQWiG (2009) kritiserer ligeledes manglen på evidens for anvendelsen af sprogscreening, og efter internationale forskningskortlægninger (Nelson et al. 2006, Law & Harris 2000) kunne man heller ikke anbefale at indføre universel sprogscreening i Tyskland (IQWiG 2009).

I et nyere studie undersøgte Jullien (2021) evidensen for effekt af universel sprogscreening af børn under 5 år med henblik på at informere *the World Health Organization (WHO) European Region*, der er på vej med anbefalinger til sundhedsfremme for børn og unge i Europa.

Studiet konkluderer at der ingen evidens er for effekten af sådanne interventioner over for børn identificeret på baggrund af universel sprogscreening – hverken på kort eller lang sigt – på trods af at der er solid evidens for at målrettet intervention kan afhjælpe sprogvanskeligheder.

På baggrund af to omfattende Delphi-studier⁸ fraråder Bishop og kolleger (2016, 2017) ligeledes universelle sprogscreeningsprogrammer. Selvom et sprogscreeningsværktøj har høj *sensitivitet* (evne til korrekt at identificere børn der har eller udvikler sprogvanskeligheder) og *specificitet* (evne til korrekt at identificere børn der ikke har og heller ikke udvikler sprogvanskeligheder), kan det have en lav *prædiktiv værdi*. Bishop et al. (2016, 2017) anbefaler at man vurderer i hvor høj grad barnet har vanskeligheder med sit funktionelle sprog i hverdagen. Vurderingen vil både afhænge af *typen*, *hyppigheden* og *graden* af vanskeligheder, men også af miljøet og eventuelle tilpasninger der er foretaget for at modvirke vanskelighederne (Bishop et al. 2016, 2017). Samtidig oplister Bishop og kolleger en række advarselstegn som voksne (fagprofessionelle såvel som familiemedlemmer) bør være opmærksomme på, og som bør føre til at barnet henvises til logopædisk udredning (se tabel 3, afsnit 8.9).

Forældre er ofte de første der udviser bekymring for deres barns sprogudvikling, og de er vigtige at inddrage fordi de er centrale samarbejdspartnere, både i udrednings- og interventionsøjemed, ligesom de har vigtig viden om hvordan sproget udfordrer barnet i hverdagen (Jensen de López et al. 2021a). Tværkulturelle studier viser at nogle forældre ret præcist kan afgrænse hvilke områder af sproget der er udfordrende for deres barn, til trods for at de ikke kender fagbegreberne (Jensen de López et al. 2021b, Ash et al. 2019).

8.8 Svagheder i kortlægningen

I forbindelse med denne kortlægning er det ikke lykkedes os at identificere studier der har undersøgt i hvor høj grad *Sprogvurdering 3-6* opsporer sprogligt udsatte børn eller børn i risiko for at blive svage læ-

8 I Delphi-metoden indgår en iterativ proces hvor en samling udsagn vurderes af et ekspertpanel. På baggrund af ekspertpanelets vurderinger revideres udsagnene, og de sendes igen til vurdering i ekspertpanelet. På baggrund af denne vurdering udregnes en konsensusprocent, udsagnene revideres, og de endelige udsagn formuleres.

sere. Det er påfaldende at der ikke eksisterer nogen undersøgelser af den prædiktive værdi af et sprogscreeningsværktøj der (i forskellige versioner) har været anvendt til lovpligtig, national sprogscreening i mere end 15 år. Denne kortlægning bygger derfor på: (a) to studier der har undersøgt den prædiktive værdi af dele af forløberen til *Sprogvurdering 3-6*, nemlig *Sprogvurdering af børn i treårsalderen, inden skolestart og i børnehaveklassen* (Undervisningsministeriet 2011), samt internationale studier der har undersøgt den prædiktive værdi af sprogscreeninger (både i forhold til at opspore sprogligt udsatte børn og børn der senere bliver svage læsere); og (b) studier der har undersøgt udviklingen i danske elevers læsefærdigheder i perioden 2000-2022.

Den model til opsporing af sprogligt udsatte børn som vi foreslår nedenfor, skal ses som et bud på en forskningsbaseret, praksisinformeret og økonomisk forsvarlig model for koordineret opsporing, udredning og intervention af sprogligt udsatte børn og børn i risiko for senere at blive svage læsere.

8.9 Nye veje til indsatser for sprogligt udsatte børn

Vi har i denne artikel gjort status over de seneste 15 år med nationale sprogscreeninger i Danmark, og resultaterne giver anledning til bekymring for om dansk lovgivning og praksis forhindrer *sprogligt udsatte børn og børn i risiko for at blive svage læsere* i at blive opsporet og i at modtage den rette hjælp og støtte til forebyggelse og afhjælpning af deres sprog- og/eller læsevanskeligheder. Bekymringerne går primært på følgende aspekter: (a) danske elevers læsefærdigheder er ikke blevet bedre siden 2000, og andelen af meget svage læsere er alarmerende høj; (b) den tid der bruges på sprogscreening i dagtilbud og børnehaveklasse, går fra barnets frie leg og fra pædagogernes og børnehaveklasseledernes tid til pædagogiske aktiviteter med børnene, herunder vigtig sproglig interaktion; (c) der er ikke tegn på at det nationale sprogscreeningsprogram bidrager til opsporing af børn med sprogvan-skeligheder, herunder DLD, måske tværtimod; (d) der er heller ikke tegn på at børn med sprogvan-skeligheder, herunder DLD, opspores af professionelle med specialviden, og én af forklaringerne kan være at fagprofessionelle sætter deres lid til resultatet af sprogscreeningen; (e) alle ressourcer synes at blive brugt på udvikling, implementering, gen-

nemførelse og statistiske sammenligninger af national sprogscreening af alle børn uden evidens for den prædiktive værdi i forhold til opsporing af sprogligt udsatte børn og/eller børn i risiko for at blive svage læsere, så der ikke er ressourcer til reel opsporing af samt hjælp og støtte til børn med et faktisk behov.

Desværre synes der ikke at være politisk fokus på opsporing af sprogligt udsatte børn, logopædisk udredning af sprogligt udsatte børn samt evidensbaserede, logopædiske indsatser til sprogligt udsatte børn i alle aldre – understøttet af forældre, pædagoger, børnehaveklasseledere, lærere og andre ressourcepersoner omkring børnene – med henblik på at afhjælpe de sproglige udfordringer. Et relevant spørgsmål er hvorvidt dette er den rette prioritering af de nationale ressourcer.

8.9.1 anbefalinger

På baggrund af denne kortlægning og nyeste internationale forskning på området fremsætter vi her syv konkrete anbefalinger:

- 1) Afskaf det nationale sprogscreeningsprogram.
- 2) Styrk pædagoguddannelsen, herunder pædagogers faglige viden om børns sprogudvikling, herunder advarselstegn og risikofaktorer for sprogvanskeligheder.
- 3) Etabler en dagtilbudspraksis der i højere grad udnytter pædagogernes viden og kompetencer, bl.a. ved at lade pædagoger der er sammen med barnet til daglig, i samarbejde med forældrene, være opmærksomme på børnenes trivsel og udvikling, herunder sprogudvikling.
- 4) Udarbejd en forskningsbaseret og praksisinformeret guide som pædagoger, børnehaveklasseledere, lærere og andre fagprofessionelle kan anvende som udgangspunkt for deres observationer af barnet samt samtale med kolleger og forældre. Guiden skal fungere som vejledning til pædagoger og andre fagprofessionelle i forbindelse med opsporing af sprogligt udsatte børn og efterfølgende indsatsveje. Guiden kan med fordel indeholde centrale spørgsmål med særlig vægt på risikofaktorer og advarselstegn for sprogvanskeligheder oplistet i tabel 3.

TABEL 3. OVERSIGT OVER ADVARSELSTEGN DER BØR FØRE TIL LOGOPÆDISK (OG EVT. PSYKOLOGISK) UDREDNING (BISHOP ET AL. 2016; OVERSÆTTELSE I KJÆRBÆK 2021: 287FF).

Generelt	<ul style="list-style-type: none"> • Bekymring for barnets tale-, sprog- eller kommunikative udvikling udtrykt af forældre, pædagoger, lærere eller andre fagprofessionelle • Manglende progression i barnets sprog- eller skolefaglige udvikling, trods fokuseret indsats i dagtilbud eller skole • Adfærdsmæssige- eller psykiatriske vanskeligheder • Ringe læseforståelse eller lyttévanskeligheder • 'Late talkers' med ringe sprogforståelse • Minimal brug af gestik og/eller sprogforstyrrelse i familien.
Det 1-2-årige barn:	<ul style="list-style-type: none"> • er endnu ikke begyndt at pludre • reagerer ikke på tale og/eller lyde • har kun minimale forsøg på at kommunikere.
Det 2-3-årige barn:	<ul style="list-style-type: none"> • deltager minimalt i interaktion • viser ikke interesse for at kommunikere • er ikke begyndt at producere ord • reagerer minimalt på talt sprog • har tilbagegang eller stilstand i sprogudviklingen.
Det 3-4-årige barn:	<ul style="list-style-type: none"> • er ikke begyndt at føje bøjningsendelser på substantiver (genitiv og pluralis) • danner højst toordsytringer • forstår ikke simple beskeder • er svær at forstå for sine nære pårørende.
Det 4-5-årige barn:	<ul style="list-style-type: none"> • har en inkonsistent eller atypisk interaktion • danner højst treordsytringer • har svært ved at sætte ord sammen i den rigtige rækkefølge • ringe forståelse af talt sprog • er svær at forstå for fremmede • taler så nære pårørende kun forstår under halvdelen af hvad barnet siger.
Det 5-6-årige barn:	<ul style="list-style-type: none"> • har svært ved at fortælle eller genfortælle en sammenhængende historie • har svært ved at forstå hvad der bliver sagt, fortalt eller læst højt • har meget svært ved at følge eller huske talte instruktioner • taler meget men har svært ved at deltage i gensidige samtaler • tolker ofte det der bliver sagt, bogstaveligt så pointen går tabt.

- 5) Forslag til nye indsatsveje:
 - (a) Tilbyd alle børn en *generel sprogindsats* i form af sprogindlæringsmiljøer, sprogindlæringsinteraktioner og sprogindlæringsmuligheder af høj kvalitet i dagtilbud og skole.
 - (b) Tilbyd alle de børn der viser tegn på sproglig forsinkelse, en *fokuseret sprogindsats* ved at styrke børnenes sprogindlæringsmiljøer, sprogindlæringsinteraktioner og sprogindlæringsmuligheder, og observer i en veldefineret og afgrænset periode om der sker forbedringer i barnets sprog.
 - (c) Tilbyd alle børn med advarselstegn for sprogvanskeligheder (se tabel 3) en *særlig indsats* i form af logopædisk og/eller psykologisk udredning og individuel intervention. Den individuelle interventionen kan være *indirekte* i form af rådgivning til forældre, pædagoger, lærere og andre ressourcepersoner omkring barnet, eller *direkte* i form af logopædisk undervisning. Den særlige indsats bør altid planlægges og monitoreres af en logopæd (se fx Ebbels et al. 2019).
- 6) Etabler nationale, kliniske retningslinjer og et nationalt videnscenter for opsporing, udredning og behandling af sprogligt udsatte børn.
- 7) Genopliv den nordiske model og forståelse af rammerne for småbørns udvikling og trivsel som lige nu synes at være gået tabt i tests, scoringsresultater, dokumentation og statistikker over børns præstationer i særlige, isolerede kontekster.

Vi har i vores kortlægning og analyse af policy-dokumenter og national såvel som international forskning ikke fundet tegn på at *sprogligt udsatte børn og børn i risiko for at blive svage læsere* opspores og tilbydes den rette hjælp og støtte for at forebygge og/eller afhjælpe deres sprog- og/eller læsevanskeligheder. Derfor mener vi at de relevante myndigheder bør følge vores anvisninger og forslag.

Laila Kjærbæk, lektor
Institut for Sprog, Kultur, Historie og Kommunikation, Syddansk Uni-
versitet
kjarbak@sdu.dk

Hanne B. Søndergaard Knudsen, lektor
Institut for Kommunikation og Psykologi, Aalborg Universitet
hannebsk@ikp.aau.dk

Kristine M. Jensen de López, professor
Institut for Kommunikation og Psykologi, Aalborg Universitet
kristine@ikp.aau.dk

Lars Holm, lektor
DPU (Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse), Aarhus Uni-
versitet
larsh@edu.au.dk

LITTERATUR

- Andersen, A.M., N. Egelund, T.P. Jensen, M. Krone, L. Lindenskov & J. Mejdung. 2001. *Forventninger og færdigheder – danske unge i en international sammenligning*. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Bae, B. 2015. Barnehagepolitik i utakt. *Utdanning* 3. 50-53.
- Bekendtgørelse om specialundervisning. 2014, BEK nr. 693 af 20/06/2014. *Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand*. Børne- og Undervisningsministeriet. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2014/693>.
- Bishop, D.M.V., M.J. Snowling, P.A. Thompson, T. Greenhalgh & CATALISE consortium. 2017. Phase 2 of CATALISE: a multinational multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry* 58(10). 1068-1080. DOI: 10.1111/jcpp.12721.

- Bishop, D.M.V., M.J. Snowling, P.A. Thompson, T. Greenhalgh & CATALISE consortium. 2016. CATALISE: A multimodal and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLoS ONE* 11(7). 1-26. DOI: 10.1371/journal.pone.0168066.s002.
- Björk-Willén, P. 2015. Döma eller bedöma? Bedömningspraktiker avseende barns språkliga kompetenser. G. Åsen (red.), *Utvärdering & pedagogisk bedömning i förskolan*, 142-155. Stockholm: Liber.
- Brcce, J.N. & D. Kogovšek. 2019. National Vignettes: Slovenia. J. Law, C. McKean, C.-A. Murphy & E. Thordardottir (red.), *Managing children with developmental language disorder: Theory and practice across Europe and beyond*, 441-450. London: Routledge. DOI: 10.4324/9780429455308.
- Buchmann, N. & C. Kauschke. 2019. National Vignettes: Germany. J. Law, C. McKean, C.-A. Murphy & E. Thordardottir (red.), *Managing children with developmental language disorder: Theory and practice across Europe and beyond*, 235-247. London: Routledge. DOI: 10.4324/9780429455308.
- Børne- og Undervisningsministeriet. 2017. *Sprogsvurdering 3-6*. Børne- og Undervisningsministeriet.
- Børne- og Undervisningsministeriet. 2019a. *Sprogsvurdering 3-6*. Børne- og Undervisningsministeriet.
- Børne- og Undervisningsministeriet. 2019b. *Sprogsvurdering 2 år*. Børne- og Undervisningsministeriet.
- Børne- og Undervisningsministeriet. 2019c. *Vejledning til Sprogsvurdering 3-6*. Børne- og Undervisningsministeriet.
- Børne- og Undervisningsministeriet. 2020, VEJ nr. 9072 af 07/02/2020. *Vejledning til bekendtgørelse om obligatoriske sprogsprøver i grundskolen*. Børne- og Undervisningsministeriet. <https://www.retsinformation.dk/eli/retsinfo/2020/9072>.
- Børne- og Undervisningsministeriet. 2023. *Statusredegørelse for folkeskolens udvikling 2021/2022*. Børne- og Undervisningsministeriet. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf23/marts/230330-statusredegørelse-for-folkeskolens-udvikling-2021-2022.pdf>
- Børne- og ungeydelserloven. 2022, LBK nr. 724 af 25/05/2022. *Bekendtgørelse af lov om en børne- og ungeydelse*. Skatteministeriet. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2022/724>.

- Castro, A. & D.C. Alves. 2019. National Vignettes: Portugal. J. Law, C. McKean, C.-A. Murphy & E. Thordardottir (red.), *Managing children with developmental language disorder: Theory and practice across Europe and beyond*, 374-386. London: Routledge. DOI: 10.4324/9780429455308.
- Christensen, C. 2006. *Resumé af Forslag til lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven)*. Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender. <https://www.ft.dk/samling/20061/lovforslag/1170/index.htm>.
- Christensen, V.T. (red.). 2019. *PISA 2018 – Danske unge i en international sammenligning*. VIVE – Viden til Velfærd. Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Clausen, M., M.B. Larsen & S.B. Christensen. 2023. Typisk udtale eller udtalevanskelighed? – en undersøgelse af eliciteringsmetoders betydning for opsporing af børn med udtalevanskeligheder. *Nydanske Sprogstudier (NyS)* 63. 8-46.
- Czaplewska, E., M. Fąciszczyńska, M. Kurowska & M. Smoczyńska. 2019. National Vignettes: Poland. J. Law, C. McKean, C.-A. Murphy & E. Thordardottir (red.), *Managing children with developmental language disorder: Theory and practice across Europe and beyond*, 363-373. London: Routledge. DOI: 10.4324/9780429455308.
- Dagtilbudsloven. 2007, LOV nr. 501 af 06/06/2007. *Lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge*. Børne- og Undervisningsministeriet. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2007/501>.
- Dagtilbudsloven. 2011, LOV nr. 314 af 11/04/2011. *Lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge*. Børne- og Undervisningsministeriet. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2011/314>.
- Dagtilbudsloven. 2018, LBK nr. 1214 af 11/10/2018. *Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge*. Børne- og Undervisningsministeriet. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2018/1214>.
- Dagtilbudsloven. 2022, LBK nr. 985 af 27/06/2022. *Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge*. Børne- og Undervisningsministeriet. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2022/985>.
- Dansk Psykologforening. 2021a. *Dansk Psykologforenings psykiatriundersøgelse 2021*. <https://www.dp.dk/wp-content/uploads/2022/04/Psykiatriundersogelse2021.pdf> (tilgået 17. maj 2023).
- Dansk Psykologforening. 2021b. *Tendens: PPR har brug for massivt løft*. <https://www.dp.dk/wp-content/uploads/2022/05/PPR-undersogelse-2021.pdf> (tilgået 17. maj 2023).

- De Cagno, A.G., F. Mollo, R. Citro, M. Roch & A. Marini. 2019. National Vignettes: Italy. J. Law, C. McKean, C.-A. Murphy & E. Thordardottir (red.), *Managing children with developmental language disorder: Theory and practice across Europe and beyond*, 295-301. London: Routledge. DOI: 10.4324/9780429455308.
- Dionissieva, K., M. Stankova & E. Boyadzhieva-Deleva. 2019. National Vignettes: Bulgarien. J. Law, C. McKean, C.-A. Murphy & E. Thordardottir (red.), *Managing children with developmental language disorder: Theory and practice across Europe and beyond*, 158-168. London: Routledge. DOI: 10.4324/9780429455308.
- Dornstauder, M., D. Holzinger, M. Maasz, B. Maierhofer & K. Pfaller. 2019. National Vignettes: Austria. J. Law, C. McKean, C.-A. Murphy & E. Thordardottir (red.), *Managing children with developmental language disorder: Theory and practice across Europe and beyond*, 136-148. London: Routledge. DOI: 10.4324/9780429455308.
- Ebbels, S.H., E. McCartney, V. Slonims, J.E. Dockrell & C.F. Norbury. 2019. Evidence-based pathways to intervention for children with language disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders* 54(1). 3-19. DOI: 10.1111/1460-6984.12387.
- Egelund, N. (red.). 2007. *PISA 2006 – Danske unge i en international sammenligning*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Egelund, N. (red.). 2010. *PISA 2009 – Danske unge i en international sammenligning. Bind 1 – Resultatrapport*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Egelund, N. (red.). 2013. *PISA 2012 – Danske unge i en international sammenligning*. København: KORA Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning.
- Einarsdóttir, J.T. & T.S. Úlfisdóttir. 2019. National Vignettes: Iceland. J. Law, C. McKean, C.-A. Murphy & E. Thordardottir (red.), *Managing children with developmental language disorder: Theory and practice across Europe and beyond*, 261-271. London: Routledge. DOI: 10.4324/9780429455308.
- Eksperutvalget for vurdering av språkkartleggingsverktøy. 2011. *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager. Rapport fra Ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet 2010/2011*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Elbro, C. & D.K. Petersen. 2004. Long-term effects of phoneme awareness and letter name training. An intervention study with children at risk of dyslexia. *Journal of Educational Psychology*, 96(4). 660-670. DOI: 10.1037/0022-0663.96.4.660.
- Elbro, C. 2021. *Læsevanskeligheder* (2. udgave). København: Hans Reitzels Forlag.

- EVA. 2007. *Sprog vurdering af 3-årige – erfaringer og perspektiver*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. 2010. *Sprog vurderinger på dagtilbudsområdet og børnenes resultater*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. 2021. *Børn i udsatte positioner i dagtilbud: National kortlægning af kommuners understøttende arbejde*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. 2022. *Udfordringer i understøttelse af børn i udsatte positioner: En national undersøgelse blandt dagtilbudsschefer*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Folke-Fichtelius, M. & C. Lundahl. 2015. Förskolebarns lärande som mått på kvalitet: statliga krav på dokumentation i förskolan. G. Åsén (red.), *Utvärdering & pedagogisk bedömning i förskolan*, 38-50. Stockholm: Liber.
- Folkeskoleloven. 2006, LBK nr. 1195 af 30/11/2006. *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. Børne- og Undervisningsministeriet. <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2006/1195>.
- Folkeskoleloven. 2009, LBK nr. 593 af 24/06/2009. *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. Børne- og Undervisningsministeriet. <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2009/593>.
- Folkeskoleloven. 2021, LBK nr. 1887 af 01/10/2021. *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. Børne- og Undervisningsministeriet. <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2021/1887>.
- Folkeskoleloven. 2022, LBK nr. 1396 af 05/10/2022. *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. Børne- og Undervisningsministeriet. <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2022/1396>.
- Folketingstidende A. 2012. *L 103 Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejds-skoler (frie kostskoler)*. Skriftlig fremsættelse: 29. februar 2012. <https://www.folketingstidende.dk/samling/20111/lovforslag/L103/index.htm>.
- Folketingstidende C. 2012. *L 103 Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejds-skoler (frie kostskoler)*. Vedtaget ved 3. behandling: 24. april 2012. <https://www.folketingstidende.dk/samling/20111/lovforslag/L103/index.htm>.
- Forslag til ændring af Dagtilbudsloven. 2006, LSF 170. *Forslag til Lov om dag-, fritid- og klubtilbud m.v. til børn og unge*. Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender. <https://www.retsinformation.dk/eli/ft/200612L00170>.

- Frizelle, P., C. O’Toole, R. Lyons, A. Tangney & C. Murphy. 2019. National Vignettes: Ireland. J. Law, C. McKean, C.-A. Murphy & E. Thordardottir (red.), *Managing children with developmental language disorder: Theory and practice across Europe and beyond*, 272-284. London: Routledge. DOI: 10.4324/9780429455308.
- Frost, J. & E.J. Ottem. 2018. The value of assessing pupils’ academic self-concept. *Scandinavian Journal of Educational Research* 62(2). 264-271. DOI: 10.1080/00313831.2016.1212397.
- Fælles Mål. 2018, BEK nr. 186 af 05/03/2018. *Bekendtgørelse om formål, kompetencemål, færdigheds- og vidensområder og opmærksomhedspunkter i børnehaveklassen (Fælles Mål)*. Børne- og Undervisningsministeriet. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2018/186>.
- Gellert, A.S. & C. Elbro. 2016. *Rapport om projekt vedrørende tidlig identifikation af elever i risiko for udvikling af alvorlige afkodningsvanskeligheder (herunder ordblindhed)*. Center for Læseforskning, Københavns Universitet og Undervisningsministeriet.
- Germeten, S. 2015. Et norsk blik på vurderingsarbeid i barnehagen. G. Åsén (red.), *Utvärdering och pedagogisk bedömning i förskolan*, 198-214. Stockholm: Liber.
- Gerrits, E., J. de Jong, R. Zwitserlood & I. Klatte. 2019. National Vignettes: the Netherlands. J. Law, C. McKean, C.-A. Murphy & E. Thordardottir (red.), *Managing children with developmental language disorder: Theory and practice across Europe and beyond*, 339-350. London: Routledge. DOI: 10.4324/9780429455308.
- Gough, P.B. & W.E. Tunmer. 1986. Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education* 7(1). 6-10. DOI: 10.1177/07419325860070010.
- Grech, H. & M. Galdes. 2019. National Vignettes: Malta. J. Law, C. McKean, C.-A. Murphy & E. Thordardottir (red.), *Managing children with developmental language disorder: Theory and practice across Europe and beyond*, 332-338. London: Routledge. DOI: 10.4324/9780429455308.
- Greve, A. & M. Solheim. 2010. Research on children in ECEC under three in Norway: Increased volume, yet invisible. *International Journal of Early Childhood* 42(2). 155-163. DOI 10.1007/s13158-010-0013-7.
- Hagen, Å.M., M. Melby-Lervåg & A. Lervåg. 2017. Improving language comprehension in preschool children with language difficulties: a cluster randomized trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 58(10). 1132-1140. DOI: 10.1111/jcpp.12762.

- Hansson, K., G. Håkansson, N. Ringblom & N. Jalali-Moghadam. 2019. National Vignettes: Sweden. J. Law, C. McKean, C.-A. Murphy & E. Thordardottir (red.), *Managing children with developmental language disorder: Theory and practice across Europe and beyond*, 460-471. London: Routledge. DOI: 10.4324/9780429455308.
- Hoff, E. 2013. Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: Implications for closing achievement gaps. *Developmental Psychology* 49(1). 4-14. DOI: 10.1037/a0027238.
- Holm, L. 2020. *Sproglig evaluering i skoler og daginstitutioner*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Holm, L. & H.P. Laursen. 2011. Migrants and literacy crises. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 5(2). 3-16.
- Holstein, B.E., T.B. Henriksen, S.B. Rayce, C. Ringsmose, A.M. Skovgaard, G.K. Teilmann & M.S. Væver. 2021. *Mental sundhed og psykisk sygdom hos 0-9-årige børn*. København: Vidensråd for Forebyggelse.
- Holzinger, D., C. Weber & J. Fellingner. 2022. Validity and feasibility of a predictive language screening tool in 2-year-old children in primary pediatric care. *Frontiers in Pediatrics*. DOI: 10.3389/fped.2022.865457.
- Holzinger, D., C. Weber, W. Barbaresi, C. Beitel & J. Fellingner. 2021. Language screening in 3-year-olds: development and validation of a feasible and effective instrument for pediatric primary care. *Frontiers in Pediatrics*. DOI: 10.3389/fped.2021.752141.
- Im, H. 2021. Kindergarten assessment policies and reading growth during the first two years: Does standardized assessment policy benefit children who are left behind? *Learning and Individual Differences* 86. 101977. DOI: 10.1016/j.lindif.2021.101977.
- IQWiG – Institut für Qualität und Wirtschaftlichkeit im Gesundheitswesen. 2009. *Früherkennungsuntersuchung auf umschriebene Entwicklungsstörungen des Sprechens und der Sprache: Abschlussbericht 1.0(57)*.
- Jensen, B. 2009. A Nordic approach to early childhood education (ECE) and socially endangered children. *European Early Childhood Education Research Journal* 17(1). 7-21. DOI: 10.1080/13502930802688980.
- Jensen de López, K. & H.B.S. Knudsen. 2019. National Vignettes: Denmark. J. Law, C. McKean, C.-A. Murphy & E. Thordardottir (red.), *Managing children with developmental language disorder: Theory and practice across Europe and beyond*, 189-202. London: Routledge. DOI: 10.4324/9780429455308.

- Jensen de López, K. et al. 2021a. «So, I told him to look for friends!» Barriers and protecting factors that may facilitate inclusion for children with Language Disorder in everyday social settings: Cross-cultural qualitative interviews with parents. *Research in Developmental Disabilities* 115(2021). 103963. DOI: 10.1016/j.ridd.2021.103963.
- Jensen de López, K. et al. 2021b. Exploring parental perspectives of childhood speech and language disorder across 10 countries: A pilot qualitative study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 64. 1739-1747. DOI: 10.1044/2020_JSLHR-20-00415.
- Jensen de López, K. & H.B.S. Knudsen (i tryk). *Kort og Godt om sprogforstyrrelsen DLD*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Jullien, S. 2021. Screening for language and speech delay in children under five years. *BMC Pediatrics* 21(suppl 1). 362. DOI: 10.1186/s12887-021-02817-7.
- Kapalková, S. & D. Slančová. 2019. National Vignettes: Slovakia. J. Law, C. McKean, C.-A. Murphy & E. Thordardottir (red.), *Managing children with developmental language disorder: Theory and practice across Europe and beyond*, 420-430. London: Routledge. DOI: 10.4324/9780429455308.
- Kern, S. & S. Topouzkhanian. 2019. National Vignettes: France. J. Law, C. McKean, C.-A. Murphy & E. Thordardottir (red.), *Managing children with developmental language disorder: Theory and practice across Europe and beyond*, 225-234. London: Routledge. DOI: 10.4324/9780429455308.
- Kjeldsen, A.-C., S.K. Saarento-Zaprudin & P.O. Niemi. 2019. Kindergarten training in phonological awareness: fluency and comprehension gains are greatest for readers at risk in grades 1 through 9. *Journal of Learning Disabilities* 52(5). 366-382. DOI: 10.1177/0022219419847154.
- Kjærbaek, L. 2021. Sprogtilbud i dagtilbud. L. Kjærbaek & D.B. Thomsen (red.), *Børns sprogtilegnelse: Sproglig udvikling hos danske børn i alderen 0-6 år*, 255-297. Frederiksberg: Frydenlund Academic.
- Knudsen, H.B.S. L.M. Archibald & K. Jensen de Lopez. 2018. The contribution of cognitive flexibility to children's reading comprehension – the case for Danish. *Journal of Research in Reading* 14(S1). 130-148. DOI: 10.1111/1467-9817.12251.
- Kragh-Müller, G. 2017. The key characteristics of Danish/Nordic child care culture. C. Ringsmose & G. Kragh-Müller (red.), *Nordic social pedagogical approach to early years*, 3-23. Cham: Springer.

- Kraljevic Kuvac, J., K.P. Dokoza & A. Matic. 2019. National Vignettes: Croatia. J. Law, C. McKean, C.-A. Murphy & E. Thordardottir (red.), *Managing children with developmental language disorder: Theory and practice across Europe and beyond*, 169-178. London: Routledge. DOI: 10.4324/9780429455308.
- Kunnari, S., M. Laasonen & S. Smolander. 2019. National Vignettes: Finland. J. Law, C. McKean, C. A. Murphy & E. Thordardottir (red.), *Managing children with developmental language disorder: Theory and practice across Europe and beyond*, 215-224. London: Routledge. DOI: 10.4324/9780429455308.
- Kunnskapsdepartementet. 2009. *Kvalitet i barnehagen*. St. meld nr. 41 (2008-2009). Oslo: Regeringen. <https://www.regjeringen.no/contentassets/78fde92c225840f-68bce2ac2715b3def/no/pdfs/stm200820090041000dddpdfs.pdf>.
- Law, J. & F. Harris. 2000. The parameters of early language screening. *Child Care Health Development* 26. 83-9. DOI: 10.1046/j.1365-2214.2000.00172.x.
- Law, J., J. Boyle, F. Harris, A. Harkness & C. Nye. 2000. The feasibility of universal screening for primary speech and language delay: findings from a systematic review of the literature. *Developmental Medicine & Child Neurology* 42. 190-200. DOI: 10.1017/s0012162200000335.
- Law, J., R. Rush, I. Schoon & S. Parsons. 2009. Modeling developmental language difficulties from school entry into adulthood: Literacy, mental health, and employment outcomes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 52(6). 1401-1416.
- Law, J., S. Roulstone & E. McCartney. 2019. National Vignettes: United Kingdom. 2019. I J. Law, C. McKean, C.-A. Murphy & E. Thordardottir (red.), *Managing children with developmental language disorder: Theory and practice across Europe and beyond*, 497-509. London: Routledge. DOI: 10.4324/9780429455308.
- Lov om ændring af dagtilbudsloven. 2012, LOV nr. 1230 af 18/12/2012. *Lov om ændring af dagtilbudsloven*. Børne- og Undervisningsministeriet. <https://www.retsinformation.dk/eli/ft/201214L00233>.
- Lov om ændring af lov om folkeskolen. 2006, LOV nr. 313 af 19/04/2006. *Lov om ændring af lov om folkeskolen*. Børne- og Undervisningsministeriet. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2006/313>.
- Lov om ændring af lov om folkeskolen. 2008, LOV nr. 369 af 26/05/2008. *Lov om ændring af lov om folkeskolen*. Børne- og Undervisningsministeriet. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2008/369>.

- Lov om ændring af dagtilbudsloven og folkeskoleloven. 2010, LOV nr. 630 af 11/06/2010. *Lov om ændring af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven) og lov om ændring af lov om folkeskolen*. Børne- og Undervisningsministeriet. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2010/630>.
- Makauskiene, V. & E. Krivickaitė-Leisiene. 2019. National Vignettes: Lithuania. J. Law, C. McKean, C.-A. Murphy & E. Thordardottir (red.), *Managing children with developmental language disorder: Theory and practice across Europe and beyond*, 318-324. London: Routledge. DOI: 10.4324/9780429455308.
- Mejdning, J. 2004. *PISA 2003 – Danske unge i en international sammenligning*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Mejdning, J. & L. Rønberg. 2008. *PIRLS 2006 – En international undersøgelse om læsekompetence i 4. klasse*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Mejdning, J. & L. Rønberg. 2012. *PIRLS 2011 – En international undersøgelse om læsekompetence i 4. klasse*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Mejdning, J., K. Neuberg & R. Larsen. 2017. *PIRLS 2016 – En International undersøgelse om læsekompetence I 3. og 4. klasse*. Aarhus Universitetsforlag.
- Meland, A.T., E.H. Kaltvedt & E. Reikerås. 2016. Toddlers master everyday activities in kindergarten: A gender perspective. *Early Childhood Education Journal*, 44(4), 349-358. DOI: 10.1007/s10643-015-0718-1.
- Messarra, C. & E. Kouba Hreich. 2019. National Vignettes: Lebanon 2019. J. Law, C. McKean, C.-A. Murphy & E. Thordardottir (red.), *Managing children with developmental language disorder: Theory and practice across Europe and beyond*, 310-324. London: Routledge. DOI: 10.4324/9780429455308.
- Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale forhold. 2015, VEJ nr. 9109 af 27/02/2015. *Vejledning om dagtilbud m.v.* Ministeriet for Børn, Ligestilling og Integration og Sociale Forhold. <https://www.retsinformation.dk/eli/retsinfo/2015/9109>.
- Ministeriet for Familie og Forbrugeranliggender. 2007. *Sprog vurderingsmateriale til 3-årige*. Ministeriet for Familie og Forbrugeranliggender.
- National Early Literacy Panel. 2008. *Developing early literacy. Report of the National Early Literacy Panel*. Maryland: National Institute for Literacy.
- National Reading Panel. 2000. *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. The National Institute of Child Health and Human Development.

- Nelson, H.D., P. Nygren, M. Walker & R. Panoscha. 2006. Screening for speech and language delay in preschool children: Systematic evidence review for the US Preventive Services Task Force. *Pediatrics* 117. e298-319. DOI: 10.1542/peds.2005-1467.
- Norbury, C.F., D. Gooch, C. Wray, G. Baird, T. Charman, E. Simonoff, G. Vamvakas & A. Pickles. 2016. The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 57(11). 1247-1247. DOI: 10.1111/jcpp.12573.
- Novogrodsky, R. & V. Kreiser. 2019. National Vignettes: Israel. J. Law, C. McKean, C.-A. Murphy & E. Thordardottir (red.), *Managing children with developmental language disorder: Theory and practice across Europe and beyond*, 285-294. London: Routledge. DOI: 10.4324/9780429455308.
- OECD. 2011. *Starting strong III: A quality toolbox for early childhood education and care*. The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- Oosthuizen, H. & F. Southwood. 2019. National Vignettes: South Africa. J. Law, C. McKean, C.-A. Murphy & E. Thordardottir (red.), *Managing children with developmental language disorder: Theory and practice across Europe and beyond*, 441-450. London: Routledge. DOI: 10.4324/9780429455308.
- Pace, A., R. Luo, K. Hirsh-Pasek & R.M. Golinkoff. 2017. Identifying pathways between socioeconomic status and language development. *Annual Review of Linguistics* 3. 285-308.
- Padrik, M., M. Hallap & V. Vihman. 2019. National Vignettes: Estonia. J. Law, C. McKean, C.-A. Murphy & E. Thordardottir (red.), *Managing children with developmental language disorder: Theory and practice across Europe and beyond*, 203-214. London: Routledge. DOI: 10.4324/9780429455308.
- Pettersvold, M. & S. Østrem. 2012. *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Oslo: Res Publica.
- Public Health England. 2020. *Identifying and supporting children's early language needs*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/939833/ELIM_Summary_report_December-2020.pdf (tilgået 17. maj 2023).
- Rodríguez-Ortiz, I.R., V.M. Acosta-Rodríguez, S. Nieva & D. Saldana. 2019. National Vignettes: Spain. J. Law, C. McKean, C.-A. Murphy & E. Thordardottir (red.), *Managing children with developmental language disorder: Theory and practice across Europe and beyond*, 451-459. London: Routledge. DOI: 10.4324/9780429455308.

- Salic, J. & S. Tutnjevic. 2019. National Vignettes: Bosnia and Herzegovina. J. Law, C. McKean, C.-A. Murphy & E. Thordardottir (red.), *Managing children with developmental language disorder: Theory and practice across Europe and beyond*, 149-157. London: Routledge. DOI: 10.4324/9780429455308.
- Scarborough, H.S. 1998. Early identification of children at risk of reading disabilities: Phonological awareness and some other promising predictors. B.K. Shapiro, P.J. Accardo & A.J. Capute (red.), *Specific reading disability: A view of the spectrum*. Timonium: York Press, 75-119.
- Scarborough, H.S. 2001. Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. S.B Neuman & D.K. Dickinson (red.), *Handbook for research in early literacy*, 97-110. New York: Guilford Press.
- Serviceloven. 2022, LBK nr. 170 af 24/01/2022. *Bekendtgørelse af lov om social service*. Social- og ældreministeriet. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2022/170>.
- Siu, A.L. & US Preventive Service Task Force (USPSTF). 2015. Screening for speech and language delay and disorders in children aged 5 years or younger: US Preventive Service Task Force recommendations statement. *Pediatrics* 136, e474-81. DOI: 10.1542/peds.2015-1711.
- Skoruppa, K., A. Haid & S. Schwob. 2019. National Vignettes: Switzerland. J. Law, C. McKean, C.-A. Murphy & E. Thordardottir (red.), *Managing children with developmental language disorder: Theory and practice across Europe and beyond*, 472-484. London: Routledge. DOI: 10.4324/9780429455308.
- Skov Fougst, S., K. Neubert, R. Müller Kristensen, R.H. Gabrielsson, L. Molbæk & C.C. Kjeldsen. 2023. *Danske elevers læsekompetencer i 4. klasse. Resultater af PIRLS-undersøgelsen 2021*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Snow, C. 2002. *Reading for understanding: Toward a research & development program in reading comprehension*. Santa Monica/Arlington/Pittsburgh: RAND Corporation.
- Snowling, M.J. & C. Hulme. 2021. Annual research review: Reading disorders revisited – the critical importance of oral language. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry* 62(5). 635-653.
- Sundhedsstyrelsen. 2022. *Nationale screeningsprogrammer*. <https://www.sst.dk/da/Viden/Forebyggelse/Screening/Nationale-screeningsprogrammer> (tilgæet 17. maj 2023).

- Theodorou, E., K. Petinou & M. Kambanaros. 2019. National Vignettes: Cyprus. J. Law, C. McKean, C.-A. Murphy & E. Thordardottir (red.), *Managing children with developmental language disorder: Theory and practice across Europe and beyond*, 179-188. London: Routledge. DOI: 10.4324/9780429455308.
- Tomas, E., D. Sevan & Y. Shamaeva. 2019. National Vignettes: The Russian Federation. J. Law, C. McKean, C. A. Murphy & E. Thordardottir (red.), *Managing children with developmental language disorder: Theory and practice across Europe and beyond*, 398-407. London: Routledge. DOI: 10.4324/9780429455308.
- Tomasello, M. 1999. *The cultural origins of human cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tomasello, M. 2003. *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press. DOI: 10.2307/j.ctv26070v8.
- Topbas, S., T. Bulut & Gunhan, N. E. 2019. National Vignettes: Turkey. J. Law, C. McKean, C.-A. Murphy & E. Thordardottir (red.), *Managing children with developmental language disorder: Theory and practice across Europe and beyond*, 485-496. London: Routledge. DOI: 10.4324/9780429455308.
- Tubele, S. & L. Daniela. 2019. National Vignettes: Latvia. J. Law, C. McKean, C.-A. Murphy & E. Thordardottir (red.), *Managing children with developmental language disorder: Theory and practice across Europe and beyond*, 302-309. London: Routledge. DOI: 10.4324/9780429455308.
- Undervisningsministeriet. 2004. *OECD-rapport om grundskolen i Danmark – 2004. Uddannelsesstyrelsens temahæfte 5*. Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet. 2011. *Sprogvurdering af børn i treårsalderen, inden skolestart og i børnehaveklassen*. Undervisningsministeriet.
- Utbildningsdepartementet. 2010. *Förskola i utveckling – bakgrund till ändringar i förskolans Läroplan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Vik, Nassira Essahli. 2020. *Språkkartlegging og inkludering av flerspråklige barn i barnehagen*. Ph.d.-afhandling. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU).
- Vuković, M., G. Čolić, D. Anđelković & M. Savić. 2019. National Vignettes: Serbia. J. Law, C. McKean, C.-A. Murphy & E. Thordardottir (red.), *Managing children with developmental language disorder: Theory and practice across Europe and beyond*, 408-419. London: Routledge. DOI: 10.4324/9780429455308.

- Vulchanova, M., J. Feilberg & T.L. Dahl. 2019. National Vignettes: Norway. J. Law, C. McKean, C. A. Murphy & E. Thordardottir (red.), *Managing children with developmental language disorder: Theory and practice across Europe and beyond*, 351-362. London: Routledge. DOI: 10.4324/9780429455308.
- Wallace, I.F. et al. 2015. Screening for speech and language delay in children 5 years old and younger: A systematic review. *Pediatrics* 136. e448-62.
- Zajdó, K., Z. Forró & B. Kas. 2019. National Vignettes: Hungary. J. Law, C. McKean, C.-A. Murphy & E. Thordardottir (red.), *Managing children with developmental language disorder: Theory and practice across Europe and beyond*, 248-260. London: Routledge. DOI: 10.4324/9780429455308.
- Zorcec, T., K. Pavloska & S. Chepishvska-Vitlarova. 2019. National Vignettes: Republic of Macedonia. J. Law, C. McKean, C.-A. Murphy & E. Thordardottir (red.), *Managing children with developmental language disorder: Theory and practice across Europe and beyond*, 325-331. London: Routledge. DOI: 10.4324/9780429455308.
- Åsen, G. & E. Moberg. 2015. Den statliga synen på och styringen av utvärdering i förskolan. G. Åsen (red.), *Utvärdering & pedagogisk bedömning i förskolan*, 18-37. Stockholm: Liber.