Sprogvurdering af alle skolestartere

Intentioner og praksis i børnehaveklassen

Sprogvurdering af alle skolestartere

Intentioner og praksis i børnehaveklassen

2014

DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT

Sprogvurdering af alle skolestartere

© 2014 Danmarks Evalueringsinstitut
Trykt hos Rosendahls–Schultz Grafisk a/s

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bestilles hos:
Alle boghandlere

40,- kr. inkl. moms
ISBN 978-87-7958-783-0
Foto: Mette Bendixsen

Indhold

Forord 7

1 Resume 9

2 Indledning 15

2.1 Formål 15
2.2 Design og metode 16
2.3 Udvælgelse af materialer og skoler til besøg 17
2.4 Rapportens anbefalinger 21
2.5 Afgrænsning 21
2.6 Evalueringens organisering 22
2.7 Terminologi 22
2.8 Rapportens opbygning 23

3 Intentioner og tilgange 25

3.1 Den gældende bekendtgørelse, Fælles Mål og inspirationsmaterialet 25
3.2 Væsentlige dokumenter forud for bekendtgørelsen 27
3.3 Forskellige tilgange til opgaven 28
3.4 Anbefalinger 32

4 Udmøntning 33

4.1 Langt de fleste gennemfører sprogvurderingen i begyndelsen af børnehaveklassen 33
4.2 Kun få elever sprogvurderes ikke 36
4.3 Sprogvurderingspraksis ved forskellige typer af skolestart 38
4.4 Aldersintegreret indskoling 40
4.5 Kun delvis ændret sprogvurderingspraksis efter 2009 41

4.6 Anbefalinger 43

5 Overordnede perspektiver på arbejdet med sprogvurderingen 44
5.1 Tiden brugt på sprogvurderingen opleves som givet godt ud 44
5.2 Ledelsens opmærksomhed på sprogvurderingsarbejdet 48
5.3 Inddragelsen af ressourcepersoner overordnet set 50
5.4 Kompetencer 52
5.5 Overlevering af sprogvurderingsresultaterne 56
5.6 Anbefalinger 58

6 Kortlægning af sprogvurderingsmaterialer 59
6.1 Sprogvurderingsmaterialet er ofte valgt af kommune eller skole 59
6.2 Mangfoldighed i brugen af sprogvurderingsmaterialer 61
6.3 Betydning af materialet versus den organisatoriske ramme 63
6.4 Anbefalinger 68

7 Gennemførelsen 69
7.1 Organiseringen af gennemførelsen har mange forskellige former 69
7.2 En kollektiv gennemførelsesform er mest udbredt 71
7.3 Ressourceforbruget i forbindelse med gennemførelsen 72
7.4 Materialerne anvendes typisk uden tilpasninger 74
7.5 Både sprogvurderingsresultatet og observation af gennemførelsen vurderes at give viden om eleverne 74
7.6 Sprogvurderingssituationen kan være udfordrende for nogle elever 76
7.7 Anbefalinger 78

8 Efterbehandling og fortolkning af resultaterne 79
8.1 Efterbehandling af data 79
8.2 Fortolkningen er en central fase i sprogvurderingen 82
8.3 Fortolkningen foregår tit i et samarbejde 84
8.4 Sprogvurderingsmaterialets betydning, når det almenpædagogiske sprogarbejde skal planlægges 88
8.5 Anbefalinger 89

9 Almenpædagogisk opfølgning på sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen 91

9.1 Årsplan og måltænkning giver mulighed for at justere sprogarbejdet efter sprogvurderingen 91
9.2 Arbejdet med sprog og den sproglige dimension opleves som styrket 94
9.3 Tidligt fokus på elevernes forudsætninger 97
9.4 Muligheder for undervisningsdifferentiering 100
9.5 Sprogvurderingen som løftestang i det helt brede arbejde med sprog 105
9.6 SFO'ens rolle i sprogarbejdet 107
9.7 Viden fra sprogvurderingen versus andre kilder til viden 109
9.8 Anbefalinger 112

10 Opfølgning for elever i sproglige vanskeligheder 115
10.1 Sprogvurderingen afslører nye elever i sproglige vanskeligheder 115
10.2 Støtten til elever i sproglige vanskeligheder varierer 120
10.3 En udfordring at sikre kontinuiteten for elever, der modtager en indsats uden for klassesammenhæng 124
10.4 Sproglige indsatser bliver ikke nødvendigvis videreført i overgangen fra børnehave til skole 125
10.5 Anbefalinger 126

11 Forældrene 129
11.1 Orientering til forældrene sker oftest ved skole-hjem-samtalen 129
11.2 Forældrenes rolle i de sproglige indsatser 133
11.3 Anbefalinger 135

12 Litteraturliste 137

Forord

Denne rapport offentliggøres, netop som en ny årgang af forventningsfulde børn starter i børnehaveklassen. Inden for de første måneder af deres nye liv i skolen vil de blive sprogvurderet. Den obligatoriske sprogvurdering blev indført i 2009, samtidig med at en række andre ændringer i børnehaveklassen trådte i kraft. De nye ændringer indebar for det første, at børnehaveklassen blev gjort obligatorisk. Derudover blev den del af undervisningen, der retter sig mod børnenes tale- og skriftsproglige udvikling, tydeliggjort, og det blev præciseret, at arbejdet med sprog og udtryksformer skal indgå i alle temaer.

I denne rapport kortlægger og analyserer Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) arbejdet med sprogvurderingen og dens betydning for den pædagogiske praksis. Rapporten viser en mangfoldighed af måder at løse opgaven på, og den tegner et sammensat billede af udbyttet af arbejdet: På den ene side at børnehaveklasselederne finder sprogvurderingen nyttig. På den anden side at der er en risiko for, at sprogarbejdet i børnehaveklassen dekobles sprogvurderingen. Evalueringen illustrerer også en væsentlig faldgrube i opfølgningen på sprogvurderingen: at sproget bliver reduceret til nogle tekniske delelementer, der kan trænes. For at imødegå dette skal et bredt og nuanceret syn på sproget bibeholdes, nemlig som det væsentligste redskab for og i sociale og læringsmæssige fællesskaber.

Rapporten viser også et behov for, at formålet med sprogvurderingen præciseres fra centralt hold. Jeg håber derfor, at rapporten på flere niveauer kan inspirere til tværfaglige drøftelser blandt centrale aktører af, hvordan arbejdet med sprogvurderingen bedst understøttes, så fordelene udnyttes, samtidig med at der dæmmes op for ulemperne.

Evalueringen er rekvireret af formandskabet for Skolerådet og er gennemført i perioden maj 2013 til juni 2014.

Mikkel Haarder
Direktør

1 Resume

Siden 1. august 2009 har det været obligatorisk at gennemføre en sprogvurdering i starten af børnehaveklassen. Denne evaluering kortlægger og analyserer, hvordan den obligatoriske sprogvurdering gennemføres og udmønter sig i den pædagogiske praksis i børnehaveklassen.

Relevans, faglig kontekst og målgruppe
Ifølge bekendtgørelsen skal den obligatoriske sprogvurdering gennemføres i starten af skoleåret og give børnehaveklasselederen viden om skolestarternes sproglige forudsætninger. Evalueringen stiller skarpt på, hvordan intentionen bag sprogvurderingen er blevet realiseret i den pædagogiske praksis i børnehaveklassen.

Rapportens målgruppe er ressourcepersoner og ledelsesrepræsentanter i de kommunale forvaltninger, skoleledelser og ressourcepersoner på skolerne, som i rapporten kan få inspiration til at udvikle (rammerne for) deres lokale praksis. Undervisningsministeriet er også en del af målgruppen, da rapporten ser på arbejdet med bekendtgørelsen i praksis. Endelig vil også børnehaveklasseledere kunne have glæde af at reflektere over rapportens pointer i forhold til deres eget arbejde med sprogvurderingen.

Langt de fleste elever sprogvurderes i starten af børnehaveklassen
Rapporten viser, at langt de fleste skoler overholder bekendtgørelsens krav om, at alle elever skal sprogvurderes i starten af børnehaveklassen: 94 % af børnehaveklasselederne angiver, at de sprogvurderer eleverne inden efterårsferien. Der er dog mange forskellige måder at gribe arbejdet med sprogvurderingen an på, fx hvad angår materialevalg, inddragelse af personalegrupper og tidsforbrug.

Rapporten viser desuden, at indførelsen af den obligatoriske sprogvurdering i 2009 reelt kun medførte en begrænset ændring af børnehaveklasseledernes praksis, da mange børnehaveklasseledere allerede gennemførte sprogvurderinger inden da. Kun 19 % af børnehaveklasselederne mener, at indførelsen af den obligatoriske sprogvurdering i starten af børnehaveklassen i høj grad har ændret deres praksis. 46 % svarer "I nogen grad", mens 25 % svarer "I mindre grad".

Formålet med sprogvurderingen er uklart
Der er store forskelle på, hvad skolerne oplever som hovedformålet med sprogvurderingen. Nogle betragter den som en screening for at identificere elever, der er i sproglige vanskeligheder. For andre er vurderingen et almenpædagogisk redskab, der skal give børnehaveklasselederen input til det daglige arbejde med sprog i klassen. Det er et problem, fordi intentionen med sprogvurderingen risikerer ikke at blive ført ud i livet alle steder.

En forklaring kan være, at de dokumenter, som skolerne læner sig op ad, når de tilrettelægger sprogvurderingen, ikke er entydige med hensyn til formålet med sprogvurderingen. I bekendtgørelsen, i Fælles Mål 2009 – Børnehaveklassen (herefter forkortet Fælles Mål) og i publikationen Inspiration til obligatorisk sprogvurdering i børnehaveklassen er der forskellige betoninger af, om formålet retter sig mod elever med sproglige vanskeligheder, eller om det er input til den daglige undervisning, der er i fokus. På den baggrund anbefaler EVA, at Undervisningsministeriet definerer formålet mere præcist og samstemmende i de tre nøgledokumenter, og at skolerne gennemgår deres egen praksis for at undersøge, om deres sprogarbejde er i tråd med formålet.

På den ene side oplever børnehaveklasselederne, at sprogvurderingen er nyttig
Evalueringen viser et ambivalent billede af anvendelsen af sprogvurderingen. På den ene side giver børnehaveklasselederne udtryk for, at sprogvurderingen styrker arbejdet med børnenes sprog, og at de får bedre muligheder for at undervisningsdifferentiere og tilrettelægge undervisningen efter elevernes forskellige forudsætninger og behov, fx gennem værkstedsundervisning. Fx svarer 80 % af børnehaveklasselederne, at sprogvurderingen i høj grad (28 %) eller i nogen grad (52 %) styrker deres arbejde med sprog i klassen. Og 84 % af børnehaveklasselederne oplever, at tiden til sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen i høj grad (42 %) eller i nogen grad (42 %) er givet godt ud.

At børnehaveklasselederne oplever sprogvurderingen som nyttig, kan også hænge sammen med en række positive sideeffekter, fx at sprogvurderingen afføder et generelt større fokus på elevernes sprog, og at de kvalificerer og giver større legitimitet til samtalerne med forældrene om børnenes sproglige kompetencer.

Evalueringens statistiske analyser viser, at børnehaveklasselederen i højere grad oplever, at tiden til sprogvurderingen er givet godt ud, når:
- Hun oplever en passende ledelsesbevågenhed
- Hun planlægger den pædagogiske praksis på baggrund af sprogvurderingen sammen med andre
- Der er en vejledning fra kommune eller skole til hvilket sprogvurderingsmateriale, der skal anvendes (og ikke regler for dette).

Disse faktorer er dog ikke altid til stede: Fx vurderer 38 % af børnehaveklasselederne, at ledelsen er for lidt opmærksom på sprogvurderingsarbejdet. 28 % af børnehaveklasselederne er alene om at planlægge praksis på baggrund af resultatet, og 83 % skal følge regler og ikke en vejledning i forbindelse med arbejdet med sprogvurderingen.

Men på den anden side kobles sprogarbejdet ikke altid til sprogvurderingsresultaterne
Selvom børnehaveklasselederne synes, at sprogvurderingen er nyttig, er det ikke entydigt, om de reelt anvender vurderingen i deres sprogarbejde. 26 % af børnehaveklasselederne oplever, at vurderingen giver dem ny viden om elevernes sprog, og i interviews fortæller børnehaveklasseledere, at de ville have igangsat det samme sprogarbejde, selvom de ikke havde sprogvurderet børnene. Heller ikke børnehaveklasselederens råd til forældrene om, hvordan de kan støtte deres barns sproglige udvikling, er nødvendigvis koblet til sprogvurderingsresultatet: Under halvdelen (40 %) af børnehaveklasselederne vurderer, at der i høj grad er en sådan sammenhæng.

På den baggrund anbefaler EVA, at skolerne følger mere systematisk op på sprogvurderingen, fx ved at man diskuterer sprogvurderingsresultaterne til teamudviklingssamtaler, og ved at data om børnenes sproglige niveau afspejler sig i årsplanen eller i de faglige mål for de enkelte forløb. En sådan opfølgning bør skoleledelsen efterspørge og sikre.

Sprogvurderingen kan gøre sprogarbejdet teknisk og træningspræget
Evalueringen viser også, at der er en risiko for, at sprogvurderingen kan gøre sprogarbejdet mere teknisk præget. Dette kan ske, hvis børnehaveklasselederen fokuserer på at lade eleverne træne sprogets delelementer (såsom rim, ordkendskab og bogstaver) fremfor at arbejde med og øve disse elementer på en funktionel måde og i en kontekst, der giver mening for eleverne. En sådan træning kan gå ud over elevernes motivation og kolliderer med den legende tilgang, der ifølge bekendtgørelsen og Fælles Mål er en præmis for undervisningen i børnehaveklassen. Træning kan også overskygge de sociale og kulturelle sider af sproget. På den baggrund anbefaler EVA, at ledelser, ressourcepersoner og børnehaveklasseledere fastholder det brede sprogsyn, der gennemsyrer bekendtgørelsen om børnehaveklassen. En særlig vigtig fase i dette arbejde er fortolkningsfasen, hvor der bygges bro mellem sprogvurdering og sprogarbejde.

55 % af børnehaveklasselederne opdager elever i sproglige vanskeligheder
Ved hjælp af den obligatoriske sprogvurdering opdager 55 % af børnehaveklasselederne elever i sproglige vanskeligheder, som de ikke i forvejen kendte til.

Der er tre grunde til, at eleverne først opdages i børnehaveklassen:
- Den ændrede sprogvurderingspraksis af treårige. (Ifølge en tidligere EVA-undersøgelse har ændringen medført, at kommunerne i deres nuværende arbejde med sprogvurderinger langt fra er i stand til at identificere og gennemføre sprogvurderinger af alle de treårige børn, der ifølge fordelingsnormen i sprogvurderingsmaterialet til treårige burde have behov for det).
- En mangelfuld overlevering af viden om elever i sproglige vanskeligheder mellem børnehave og skole. (48 % af børnehaveklasselederne oplever, at den mængde viden om skolestarternes sprog, de generelt får overleveret, er for lille.)
- Børnenes sproglige vanskeligheder viser sig først, når de skal begå sig sprogligt i den nye faglige og sociale kontekst i skolen, som børnehaveklassen udgør. (54 % af ledelsesrepræsentanterne mener, at dette er den vigtigste grund).

Der er risiko for manglende kontinuitet for elever i sproglige vanskeligheder
For elever, der allerede før skolestart er opdaget som værende i sproglige vanskeligheder, er der en risiko for, at der opstår huller i det sproglige tilbud, som de modtager. Det viser interviewene med børnehaveklasseledere og kommunale ressourcepersoner under skolebesøgene. Det er vigtigt, at kommunale, tværgående ressourcepersoner sikrer kontinuiteten i dette arbejde.

Interviewene viser også, at der er en risiko for, at eleverne i sproglige vanskeligheder går glip af væsentlige faglige eller sociale aktiviteter i klassesammenhæng, når de modtager en sproglig indsats uden for klassen i skoletiden. 43 % af børnehaveklasselederne svarer, at disse elever modtager denne indsats uden for klassesammenhæng, og 92 % af disse angiver, at denne indsats ligger i skoletiden. Det er derfor vigtigt, at de voksne i og omkring børnehaveklassen planlægger den sproglige indsats, så det passer bedst muligt ind i det øvrige skema.

Metodens sikkerhed
Evalueringen bygger på følgende datakilder:
- To fokusgruppeinterviews med i alt 11 børnehaveklasseledere
- Spørgeskemaundersøgelse blandt 837 børnehaveklasseledere
- Interviews med børnehaveklasseledere, ledelsesrepræsentanter, kommunale ressourcepersoner samt 1.-klasselærere under besøg på tre skoler, der anvender de tre hyppigste materialer/materialekombinationer
- Spørgeskemaundersøgelse blandt 324 ledelsesrepræsentanter med ansvar for indskolingen.

Vi har valgt denne metodiske tilgang, fordi kombinationen og rækkefølgen af kvalitative interviews og spørgeskemaundersøgelser har medført, at evalueringen rummer såvel nuancer og forskelle i arbejdet med sprogvurderinger som kvantitative opgørelser af udbredelsen af nogle af de temaer, vi har identificeret kvalitativt.

Evalueringen kan med denne metode ikke sige noget om de konkrete virkninger af sprogvurderingerne, og om eleverne får bedre sproglige kompetencer af at blive sprogvurderet. På nuværende tidspunkt er det ikke muligt at undersøge den konkrete virkning, dels fordi der mangler data om eleverne, dels fordi skolerne anvender for mange forskellige metoder til sprogvurdering, til at man kan foretage en meningsfuld sammenligning. Evalueringen afdækker heller ikke forskelle mellem de forskellige sprogvurderingsmaterialer. Sådanne forskelle er undersøgt, men ingen signifikante resultater er fundet, hvilket bl.a. skyldes, at der bruges mange forskellige (kombinationer af) materialer.

2 Indledning

Siden 1. august 2009 har det været obligatorisk at gennemføre sprogvurderinger i starten af børnehaveklassen. Hensigten med indførelsen af de obligatoriske sprogvurderinger er ifølge bekendtgørelsen, at undervisningen i børnehaveklassen så hurtigt som muligt skal tage udgangspunkt i det enkelte barns sproglige forudsætninger og princippet om undervisningsdifferentiering.

EVA udgav i 2008 rapporten *Ord med på vejen – vurderinger af børns sprog i tiden omkring skolestart*. Denne kvalitative undersøgelse var baseret på fem kommuners erfaringer med sprogvurderingen, forud for at de var blevet obligatoriske. Undersøgelsen konkluderede bl.a., at for at bidrage væsentligt til den pædagogiske praksis skal sprogvurderingen føre til sproglige tiltag, der stiller store krav til børnehaveklasselederne, da sprogvurderingsmaterialerne ikke nødvendigvis giver klare retningslinjer for, hvordan der bør følges op på vurderingerne.

Nu har alle kommuner imidlertid erfaringer med den obligatoriske sprogvurdering, og denne evaluering fokuserer på vurderingernes betydning for den pædagogiske praksis.

2.1 Formål

Formålet med denne evaluering af den obligatoriske sprogvurdering og de opfølgende indsatser er at kortlægge og analysere, hvordan sprogvurderingen gennemføres og udmønter sig i en ændret pædagogisk praksis.

Undertemaer til dette overordnede formål er spektret af anvendte materialer, efterbehandlingen af sprogvurderingen, de opfølgende indsatser, betydningen af arbejdet med sprogvurderingen og de opfølgende indsatser samt ressourceforbruget. Derudover indgår der i evalueringen en række vurderinger fra børnehaveklasseledere, bl.a. af, om tiden er givet godt ud.

Den samlede oversigt over undertemaer og -spørgsmål fremgår af projektbeskrivelsen, der kan findes i sin fulde længde på www.eva.dk.

2.2 Design og metode

Evalueringens analyser og vurderinger baserer sig på følgende fem datakilder:

- Indledende deskresearch og telefoninterviews med seks børnehaveklasseledere fra forskellige dele af landet, der blev gennemført i maj 2013.
- To fokusgruppeinterviews med deltagelse af i alt 11 børnehaveklasseledere, der blev holdt i juni 2013 i henholdsvis København og Odense.
- En spørgeskemaundersøgelse, der blev sendt ud til en repræsentativ gruppe på 1.500 børnehaveklasseledere. Spørgeskemaundersøgelsen blev gennemført i ugerne 38-46 i 2013 af Danmarks Statistik.
- Besøg på tre udvalgte skoler: en i hovedstadsområdet, en på det øvrige Sjælland samt en i Jylland. Skolebesøgene blev gennemført i december 2013.
- En spørgeskemaundersøgelse, der blev sendt ud til en repræsentativ gruppe på 650 ledelsesrepræsentanter med det pædagogiske ansvar for børnehaveklassen. Spørgeskemaundersøgelsen blev gennemført af EVA i februar og marts 2014.

En mere detaljeret gennemgang af datakilderne findes i metodeappendikset, der kan ses på www.eva.dk.

Der er derudover udarbejdet statistiske modeller på baggrund af spørgeskemaundersøgelsen blandt børnehaveklasseledere. Dette spørgeskema blev bl.a. udarbejdet på baggrund af en række hypoteser om, hvilke faktorer der har betydning for svarmønstrene på en række centrale spørgsmål. Spørgsmålene er:

- I hvilken grad oplever du, at sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen styrker dit arbejde med sprog i klassen?
- I hvilken grad oplever du, at sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen styrker dit arbejde med den sproglige dimension i de øvrige temaer?
- Alt i alt: I hvilken grad synes du, at tiden til sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen er givet godt ud?
- I hvilken grad føler du dig som børnehaveklasseleder rustet til at udføre en sproglig indsats på baggrund af et vurderingsresultat?
- Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn: Resultaterne fra sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen giver mig bedre mulighed (end jeg ville have haft uden) for at tilrettelægge et sprogarbejde, der tilgodeser elevernes forskellige udfordringer og behov
- Hvornår sprogvurderer du typisk eleverne første gang i løbet af børnehaveklassen?

I evalueringens analysefase er der foretaget en række kryds mellem variable, som er blevet testet for signifikans. Fx er der blevet undersøgt forskelle mellem svarmønstre hos respondenter, der bruger forskellige sprogvurderingsmaterialer. Ingen kryds var dog signifikante, og derfor indgår de ikke i rapporten.

I analysefasen er der også foretaget en række omkodninger af variable. I rapporten vil disse kunne genkendes ved, at overskriften på tabellen ikke er et spørgsmål (sådan som det er tilfældet, når data om et spørgsmål i spørgeskemaundersøgelsen præsenteres).

2.3 Udvælgelse af materialer og skoler til besøg

Skolerne i evalueringen er udvalgt på baggrund af, hvilke materialer eller materialekombinationer der viste sig at være de typiske i spørgeskemaundersøgelsen blandt børnehaveklasselederne. Der blev gennemført tre besøg på skoler, der anvendte det materiale/de materialer, som spørgeskemaundersøgelsen blandt børnehaveklasseledere havde vist var de mest hyppige. Det drejede sig om et kommunalt udviklet materiale, Læseevaluering på begyndertrinnet kombineret med KTI (Kontrolleret Tegne-lagttagelse) samt sprogvurderingsmaterialet *Sprogvurdering af børn i treårsalderen, inden skolestart og i børnehaveklassen*, der er udarbejdet på Center for Børnesprog på Syddansk Universitet (SDU).

Det blev også i udvælgelsen af caseskoler tilstræbt at få en geografisk spredning, hvilket førte til udvælgelsen af en skole i hovedstadsområdet, en skole på det øvrige Sjælland og en skole i Jylland. Besøgene på skolerne blev gennemført i begyndelsen af december 2013.

Forskellen mellem de forskellige materialer har ikke været et selvstændigt fokus i evalueringen, men projektgruppen har vurderet, at det var vigtigt at se på arbejdet med sprogvurderingen i forskellige kontekster, herunder når forskellige materialer anvendes. Problemstillingerne, der trækkes frem i rapporten, er dog af mere almen karakter (og altså ikke bundet op på materialer). Problemstillingerne går ofte igen på tværs af skolebesøg og fokusgrupper (hvor børnehaveklasseledere, der bruger forskellige materialer, deltog) – om end de konkrete syn og løsninger på dem kan variere.

Ved indsamlingen af evalueringens kvalitative data er der imidlertid fremkommet en række oplysninger, der vedrører den praktiske anvendelse af sprogvurderingsmaterialet *Sprogvurdering af børn i treårsalderen, inden skolestart og i børnehaveklassen*. Oplysningerne er videreformidlet til Center for Børnesprog på Syddansk Universitet (SDU) og Rambøll Sprog, men skønnes ikke at være relevante for besvarelsen af evalueringsspørgsmålene, da disse har mere overordnet karakter.

Som baggrundsviden for de data fra skolebesøgene, der anvendes i rapporten, gives her korte præsentationer af de i alt fire materialer, der blev brugt på de tre skoler.

Høje Taastrup Kommunes sprogvurderingsmateriale
Høje Taastrup Kommune har med udgangspunkt i kravet om den obligatoriske sprogvurdering udviklet sit eget sprogvurderingsmateriale til børnehaveklasserne. Da materialevejledningen ikke er offentligt tilgængelig, bygger beskrivelsen af materialet på kommunens vejledning, som børnehaveklasselederne får sammen med materialet, og på et interview med repræsentanter for den kommunale forvaltning.

Materialet er udviklet i et samarbejde mellem PPR (Pædagogisk Psykologisk Rådgivning) og ISC (Institutions- og Skolecenter). Arbejdsgruppen har bestået af tale-høre-lærere, tale-læse-lærere, en læse-stave-konsulent, en pædagogisk konsulent, en afdelingsleder for indskolingen, børnehaveklasseledere og dansklærere i 1. klasse, og materialet er afprøvet i pilotudgave på tre skoler. Materialet er sammensat ud fra en fælles viden om sprog og læsning sammenholdt med forsknings- og evidensbaseret viden om, hvilke dimensioner i børns sprog der er grundlag for at bruge som indikator for elevernes sproglige udvikling i en sprogvurdering i børnehaveklassen. Materialet fokuserer på tre overordnede dimensioner i børnenes sprog: sprogforståelse, sprogproduktion og kommunikation samt sproglige forudsætninger for læsning.

Sprogvurderingsmaterialet lægger op til, at alle elever i kommunens børnehaveklasser gennemgår en kollektiv og en individuel vurdering. Både den kollektive og den individuelle vurdering gennemføres af den børnehaveklasseleder, der er sammen med eleverne det daglige. Dog anbefales det i vejledningen, at skolens tale-høre-lærer deltager som observatør, og at tale-høre-lærer, afdelingsleder, læsevejleder og sprogvejleder deltager i den efterfølgende klassekonference. Sprogvurderingen gennemføres i etaper over flere dage.

På baggrund af den kollektive sprogvurdering gennemføres der en individuel vurdering af hver elev, der bl.a. belyser elevens initiativ i samtalen og kendskab til samtalers opbygning. I vejledningen lægges der op til, at børnehaveklasselederen kan optage den individuelle vurdering med mikrofon, så optagelsen kan bruges i det faglige netværk og til at træne samtalesituationen. I forbindelse med udviklingen af materialet var der planer om at udvikle en digital dataunderstøttelse, men denne er endnu ikke etableret.

Kontrolleret Tegne-Iagttagelse (KTI)
KTI er et redskab, der bruges i indskolingen til at vurdere, hvordan eleverne i en klasse er sprogligt parate til at tage del kommunikationen mellem børnehaveklasseledere og elever i klasseværelset, og materialet kan ses som en metode til iagttagelse af mødet mellem skolens instruktionssprog og skolestarternes forskelligt udviklede sprogforståelse (Jensen, Birte & Tove Krogh 2009). Formålet med materialet er altså ikke at foretage en tilbundsgående, systematisk kortlægning af svagheder i forskellige underdimensioner i barnets sprog.

I KTI skal barnet tegne ud fra en række instruktioner fra børnehaveklasselederen. På den måde viser barnet, hvordan han eller hun modtager, forstår og udfører en mundtlig og kollektivt leveret instruktion. KTI tegner altså et billede af børns impressive sprogkompetencer. Tegningen viser den enkelte elevs udførelse af opgaven og eventuelle vanskeligheder i forståelsen af den fælles instruktion.

Derudover er vurderingsprocessen i sig selv et centralt element i KTI. Der lægges derfor stor vægt på observationen af børnene, mens de udfører opgaverne. Og for at sikre, at der både kan gives instruktioner til børnene og kan blive gjort observationer af, hvordan de opfører sig undervejs, er der flere voksne til stede i klasseværelset på én gang. De voksne fordeler rollerne mellem sig, så én fungerer som instruktør, og én har rollen som observatør. Observatøren kan skrive notater på et noteringsark, som giver en struktur for, hvad observatøren særligt bør være opmærksom på undervejs i processen.

Efter endt gennemførelse bliver tegningerne analyseret og vurderet i et registreringsark sammen med observationerne fra vurderingsprocessen. Informationerne analyseres, så de samlet kan belyse børnenes sprogforståelse, lytteevne og tegnemotoriske udvikling og klassens samlede arbejdsmåde. I vejledningen til materialet lægges der op til, at konsulenter fra kommunens PPR deltager i denne proces, så lærernes og observatørernes egne holdninger og forhåndskendskab til børnene modereres i den kvalitative tolkning. Resultatet munder ikke ud i konkrete anbefalinger til sproglige opfølgningsindsatser, men tegner et billede af elevernes styrker og svagheder inden for de nævnte dimensioner, hvilket kan give en indikation af elevernes skoleparathed.

Læseevaluering på begyndertrinnet

Læseevaluering på begyndertrinnet er udviklet af Dorthe Klint Petersen, Ina Borstrøm og Lotte Hjortshøj og er udgivet af forlaget Alinea. Sprogvurderingsmaterialet er udviklet som et redskab, der kan bruges til at vurdere elevernes forudsætninger for at udvikle den viden og opmærksomhed på skriftsprog, der skal til, for at de i indskolingen kommer godt i gang med deres læse- og staveudvikling (Borstrøm, Ina og Dorthe Klint Petersen 2004). Materialet retter sig mod elever i indskolingen fra 0. til 2. klasse og kan anvendes på forskellige stadier af elevernes læring. Derfor er opgaverne delt op, så nogle relaterer sig til 0. klasse og andre til 1. og 2. klasse. De dele af materialet, der henvender sig til 0. klasse, dækker bogstavkendskab, ordkendskab og fonologisk opmærksomhed, dvs. opmærksomheden på sprogets lyde. Nogle af opgaverne anbefales brugt i starten af børnehaveklassen, andre i slutningen.

Selve gennemførelsen af vurderingen står børnehaveklasselederen for. Vurderingen er som udgangspunkt kollektiv, men den kan følges op af en individuel vurdering, hvis en elevs resultat er påfaldende.

Børnehaveklasselederen tæller antallet af korrekte besvarelser inden for de forskellige emner for den enkelte elev. Resultaterne bliver så samlet i en oversigt på et papirark, hvor de inddeles i tre kategorier, A, B og C, som også er markeret som grøn, gul og rød. Elever med en besvarelse på A-niveau har løst opgaverne på det niveau, der kan forventes, og har derfor ikke brug for nogen særlig opmærksomhed. Elever på B-niveau skal ifølge materialet gerne have lidt ekstra opmærksomhed af læreren. Elever på C-niveau har brug for en individuel afdækning af deres færdigheder og en "særlig indsats", hvis den individuelle vurdering bekræfter resultatet af den kollektive vurdering. I materialet er der en samling af sproglige øvelser, der på baggrund af sprogvurderingen kan bruges til at træne elevernes sprog inden for de forskellige sprogområder. Der er ligeledes en skabelon for, hvordan vurderingsresultatet kan bruges som udgangspunkt for en individuel undervisningsplan.

Sprogvurdering af børn i treårsalderen, inden skolestart og i børnehaveklassen
Sprogvurderingsmaterialet er udviklet af Center for Børnesprog på SDU som led i det tværoffentlige projekt Faglige Kvalitetsoplysninger. Dette projekt var forankret i Finansministeriet og havde til formål dels at formidle eksisterende redskaber, dels at udvikle redskaber til at måle kvalitet. Tanken var, at disse redskaber i videst mulige omfang skulle være it-understøttede. Materialet retter sig mod at vurdere et- og tosprogede børns sproglige kompetencer i treårsalderen, inden skolestart og i børnehaveklassen, og det giver et grundlag for at vurdere barnets sproglige udvikling i forhold til fire sproglige dimensioner: de talesproglige, lydlige, generelle og kommunikative kompetencer. Materialet beskrives i publikationen *Sprogvurdering af børn i treårsalderen, inden skolestart og i børnehaveklassen 2010*, som kan downloades fra KL's hjemmeside.

Socialstyrelsen har ansvaret for udviklingen og driften af materialet og tilbyder samtidig en gratis it-understøttelse til kommuner, der vælger at arbejde med materialet. Denne digitale understøttelse har været fejlbehæftet, men den fungerer ifølge Socialstyrelsen nu (juni 2014). Rambøll har ligeledes udviklet en it-understøttelse af materialet, som kommuner kan købe en årlig licens til. Prisen for denne licens er ca. 1 kr. pr. indbygger i kommunen. Med it-understøttelse bliver det muligt ud fra nationale normstudier at vurdere det enkelte barns sproglige kompetencer inden for de fire centrale sproglige områder.

Sprogvurderingsmaterialet inddeler eleverne i tre kategorier:
- Særlig indsats – denne indsats omfatter elever med behov for en omfattende sprogstimulerende indsats, der ofte medfører en indstilling til PPR. Gruppen rummer elever, hvis samlede resultat udgør de laveste 5 %
- Fokuseret indsats – denne indsats omfatter elever med behov for ekstra sprogstimulering inden for mindst ét af de sproglige områder. Børnene kan altså være i sproglige vanskeligheder, men bruger sproget og forstår talt sprog i et vist omfang. Gruppen rummer elever, hvis samlede resultat udgør de laveste 5 – 15 %.

- Generel indsats – denne indsats omfatter elever, hvis sprog udvikler sig alderssvarende, og som viser den variation i og forståelse af sproget, man kan forvente.

Denne sprogvurdering gennemføres som udgangspunkt af børnehaveklasselederen, men enkelte opgaver kan gennemføres af fagpersoner uden tilknytning til børnene. Som en del af vurderingen skal forældrene besvare nogle spørgsmål om deres barns brug af ord og sproglige endelser. Sprogvurderingen af elever i børnehaveklassen kan gennemføres både som en kollektiv og som en individuel vurdering.

Ud fra resultatet bliver der tegnet en sproglig profil af det enkelte barns styrker og svagheder inden for de forskellige sproglige dimensioner. Samtidig er der et inspirationsmateriale, der rummer konkrete ideer til, hvordan man kan arbejde målrettet med at understøtte tilegnelsen af de sproglige områder, det enkelte barn har problemer med.

2.4 Rapportens anbefalinger

Efter analyse af datamaterialet til hvert kapitel formulerede projektgruppen anbefalingerne med udgangspunkt i de væsentligste udfordringer, som kapitlet havde vist. De væsentligste udfordringer skal forstås både som de udfordringer, der kvantitativt havde vist sig udbredte, og som de udfordringer, der potentielt kunne medføre de største konsekvenser for en konstruktiv anvendelse af sprogvurderingen. Udkast til anbefalingerne blev drøftet med ekspertgruppen. Anbefalingerne findes sidst i hvert kapitel.

2.5 Afgrænsning

Evalueringen beskæftiger sig ikke eksplicit med dansk som andetsprog, men fokuserer på intentionerne i bekendtgørelsen, hvor dansk som andetsprog nævnes. Fokus er i stedet på undervisningsdifferentiering og på et sprogarbejde, der tager udgangspunkt i elevernes sproglige forudsætninger.

Evalueringen er ikke et effektstudie, og den viser derfor ikke den reelle nytte af arbejdet med sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen. Den giver i stedet nogle indikatorer for den oplevede nytte og for graden af anvendelse af sprogvurderingen.

Der bruges en mangfoldighed af (kombinationer af) sprogvurderingsmaterialer. Forskelle mellem disse på relevante afhængige variable er undersøgt, men har ikke vist sig signifikante. Evalueringen kan derfor ikke som udgangspunkt bidrage til viden om forskelle mellem eller fordele og ulemper ved forskellige materialer og materialekombinationer. I stedet gennemgås en række karakteristika, der kendetegner et materiale af høj kvalitet (se afsnit 6.3.).

2.6 Evalueringens organisering

Projektgruppen har ansvaret for denne evaluering og består af følgende medlemmer:

- Specialkonsulent Henriette Holscher (projektleder)
- Evalueringskonsulent Bjarke Frydensberg
- Specialkonsulent Thomas Hem Pedersen (metode)
- Evalueringsmedarbejder Simon Jacobsen
- Metodemedarbejder Signe Neerup Lassen.

Projektgruppen har undervejs holdt møder med en ekspertgruppe, der består af:

- Bodil Damgård, tale-høre-konsulent, Herlev Kommune
- Lis Pøhler, selvstændig pædagogisk konsulent
- Jens Raahauge, formand for folkeskolesektionen i Dansklærerforeningen.

Ekspertgruppen er sammensat, så medlemmerne tilsammen har en viden om børns sproglige udvikling, vurderinger af børns sprog samt indsatser rettet mod børns sprog (herunder undervisningsdifferentiering). Gruppen har givet input til de to spørgeskemaundersøgelser, spørgeguides til skolebesøg samt rapporten. Derudover har projektgruppen og ekspertgruppen løbende drøftet de indkomne data.

2.7 Terminologi

Projektgruppen har taget en række terminologiske valg. Disse præsenteres her:

- Vi bruger for nemheds skyld ordet "hun" om børnehaveklasselederen, da der er langt flere kvinder end mænd, der er børnehaveklasseledere (97 %).
- Vi bruger ordet "børnehaveklasse" (ikke "0. klasse"), da dette ord bruges i bekendtgørelsen og i de nye læseplaner fra Undervisningsministeriet (2009a).
- Vi skriver generelt om sprog og sproglige forudsætninger mv. Dette dækker over kompetencer i dansk, selvom vi naturligvis er bevidste om, at elever kan være flersprogede og have sproglige forudsætninger af forskellig karakter relateret til andre sprog.
- Vi bruger begrebet "elev i sproglige vanskeligheder", når en elev har behov for en særlig sproglig indsats eller har et ikke-alderssvarende sprog. I spørgeskemaet til børnehaveklasseledere er der blevet spurgt både om elever med et ikke-alderssvarende sprog og om elever med behov for en særlig sproglig indsats, men i rapporten bruges altså ét samlet begreb for disse to grupper.
- Vi bruger betegnelsen "SDU/Rambøll Sprog" om materialet *Sprogvurdering af børn i treårsalderen, inden skolestart og i børnehaveklassen*, der er udviklet på Syddansk Universitet (SDU), men som nogle kommuner bruger i en version fra Rambøll Sprog. Vi har samlet de to, da der er tale om ét vurderingsmateriale med forskellig it-understøttelse. I kortlægningen af anvendte sprogvurderingsmaterialer har respondenterne kunnet svare, at de bruger enten SDU eller

Rambøll Sprog, og efterfølgende er svarene fra de to grupper blevet samlet til én kategori. Betegnelsen SDU/Rambøll Sprog er valgt, så flest muligt vil kunne genkende termen.

- Vi bruger begrebet "tale-høre-lærer" om kommunale ressourcepersoner inden for sprog (en funktion, der kan have forskellige titler, fx sprogkonsulent, talepædagog, tale-høre-konsulent, læsekonsulent).

2.8 Rapportens opbygning

De resterende ni kapitler af rapporten fordeler sig i fire blokke:

- Blok 1 er den generelle blok. Den består af en gennemgang af intentioner for sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen (kapitel 3), en overordnet karakteristik af udmøntningen af disse intentioner (kapitel 4) samt de overordnede perspektiver for og oplysninger om arbejdet med sprogvurderingen (kapitel 5).
- Blok 2 fokuserer på de forskellige faser i sprogvurderingen: valget af sprogvurderingsmateriale (kapitel 6), selve gennemførelsen (kapitel 7) og den praktiske efterbehandling og fortolkning (kapitel 8).
- Blok 3 omhandler den pædagogiske opfølgning. Dels den almenpædagogiske opfølgning (kapitel 9), dels opfølgningen for elever i sproglige vanskeligheder (kapitel 10).
- Blok 4 omhandler orienteringen og inddragelsen af forældrene.

3 Intentioner og tilgange

Kapitlet beskriver intentionerne med indførelsen af den obligatoriske sprogvurdering og præsenterer i den forbindelse sprogvurderingens kontekst og lovgivningsmæssige fundament. Den centrale pointe i kapitlet er, at beskrivelserne af intentionerne og formålet med at gennemføre sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen ikke er fuldt ud sammenhængende og konsistente, hvis man ser på tværs af de tre centrale dokumenter fra Undervisningsministeriet: bekendtgørelsen, Fælles Mål og inspirationsmaterialet. Forskellen består i, at disse dokumenter har forskellige betoninger af formålet med sprogvurderingen: en betoning af at få viden om den samlede elevgruppe versus en betoning af at få viden om elever i sproglige vanskeligheder. Kapitlet indledes med en gennemgang af relevante pointer fra disse tre dokumenter, mens det følgende afsnit kort præsenterer væsentlige forarbejder til bekendtgørelsen. Endelig præsenteres en oversigt over, hvordan de divergerende intentioner med sprogvurderingen afspejler sig i praksis, hvor forskellige rationaler, der er i tråd med dokumenternes divergerende perspektiver, kommer til udtryk.

3.1 Den gældende bekendtgørelse, Fælles Mål og inspirationsmaterialet

I det følgende ses der på henholdsvis bekendtgørelsen om undervisning i børnehaveklassen (BEK nr. 260 af 31.3.2009), Fælles Mål fra 2009 og inspirationsmaterialet, der blev udarbejdet i forbindelse med indførelsen af den obligatoriske sprogvurdering. Disse dokumenter indeholder nemlig de centrale formuleringer af intentionerne med sprogvurderingen. Fra skoleåret 2014/15 træder nye forenklede Fælles Mål i kraft, der kan have betydning for det fremadrettede arbejde med den obligatoriske sprogvurdering. I skrivende stund foreligger der kun et udkast til bekendtgørelsen om de nye, forenklede Fælles Mål for børnehaveklassen (Undervisningsministeriet 2014). Dette indeholder en formulering om den obligatoriske sprogvurdering, som er næsten identisk med den, der findes i den nuværende bekendtgørelse. Dog er formuleringen "I starten af børnehaveklassen" skiftet ud med "I begyndelsen af børnehaveklassen". Da der ikke foreligger nogen introduktion til de nye forenklede Fælles Mål, er det ikke muligt at sige, hvilken betydning de even-

tuelt vil få eller ikke vil få for arbejdet med sprogvurderingen. Når der i det følgende tales om Fælles Mål, menes der derfor Fælles Mål fra 2009.

Det lovmæssige grundlag for den obligatoriske sprogvurdering i børnehaveklassen fremgår af bekendtgørelsen om undervisning i børnehaveklassen (BEK nr. 260 af 31.3.2009), § 3, hvor der står følgende:

> *§ 3. I starten af børnehaveklassen foretages som led i undervisningen en sproglig vurdering af børnene, således at undervisningen fra start kan tage udgangspunkt i det enkelte barns sproglige kompetencer og forudsætninger og princippet om undervisningsdifferentiering.*
> *Stk. 2. Resultater af sprogvurderingen indgår i elevplanen for børnehaveklassen.*

I rapporten vil det blive vurderet, hvordan bekendtgørelsens formuleringer om intentionerne med sprogvurderingen stemmer overens med praksis. I den sammenhæng er en række passager af stor betydning:

- Gennemførelsen af den obligatoriske sprogvurdering skal ifølge bekendtgørelsen foretages *i starten af børnehaveklassen.* Hvad der kan betegnes som *i starten af børnehaveklassen*, er et vurderingsmæssigt spørgsmål, der afdækkes nærmere i afsnit 4.1, 4.3 og 4.4.
- Formålet med sprogvurderingen er, at undervisningen kan tilrettelægges på en måde, så den *"[…] fra start kan tage udgangspunkt i det enkelte barns sproglige kompetencer og forudsætninger og princippet om undervisningsdifferentiering"*. Bekendtgørelsen lægger således op til, at sprogvurderingen er et værktøj til at tilrettelægge undervisningen for den samlede børnegruppe og ikke kun for børn i sproglige vanskeligheder. Dette behandles nærmere i afsnit 3.3 samt kapitel 9 og 10.
- Endelig fremgår det af § 3, stk. 2, at *"[…] resultater af sprogvurderingen indgår i elevplanen i børnehaveklassen"*. Dette behandles i afsnit 11.1.

Bekendtgørelsens formuleringer skal ses i lyset af, at børnehaveklassen fra 2009 blev en del af den obligatoriske grunduddannelse, der tidligere kun omfattede 1.-9. klasse (LOV nr. 369 af 26.5.2008). Samtidig blev der også udstukket nye Fælles Mål for arbejdet i børnehaveklassen, der ligeledes trådte i kraft i skoleåret 2009/10. Fælles Mål indeholdt nye mål og indholdsbeskrivelser samt reviderede fagmål, trinmål, slutmål og læseplaner. Udgangspunktet for disse var ændringen af folkeskoleloven og ovennævnte bekendtgørelse om undervisningen i børnehaveklassen, hvori der lægges vægt på arbejdet med begrebsudvikling og elevernes forståelse af det talte og skrevne sprog. Et af elementerne var i denne sammenhæng en præcisering og justering af det obligatoriske tema om sprog og udtryksformer samt en fremhævelse af arbejdet med den sproglige dimension i de øvrige temaer. Derudover blev Fælles Mål udformet, så de var i tråd med intentio-

nen om børnehaveklassen, der bygger på en legende kultur og tager afsæt i de færdigheder og egenskaber, som barnet har tilegnet sig via dagtilbud og forældre.

I indledningen til undervisningsvejledningen for børnehaveklassen i Fælles Mål behandles den obligatoriske sprogvurdering kort. Her fremhæves det i tråd med bekendtgørelsen, at sprogvurderingen skal bruges i forbindelse med tilrettelæggelsen af en differentieret undervisning, der tager udgangspunkt i den enkelte elevs sproglige kompetencer og forudsætninger. Men derudover er der en særlig betoning af elever i sproglige vanskeligheder, der ikke genfindes i bekendtgørelsen:

> *Ikke mindst er det vigtigt at identificere de børn, der er sprogligt usikre, og tage relevante og mulige hensyn til deres specielle behov i tilrettelægningen af undervisningen.* (Undervisningsministeriet 2009a: 16).

Senere i afsnittet understreges det, at det særlige fokus på denne gruppe elever har til formål at sikre, at undervisningen differentieres, så deres behov tilgodeses. Denne betoning af sprogvurderingens betydning for elever i sproglige vanskeligheder genfindes i nogen grad også i det inspirationsmateriale, som Undervisningsministeriet udgav nogenlunde samtidig. Men i dette materiale er der ligeledes fokus på, at sprogvurderingen skal medvirke til at sikre, at de elever, der i en eller anden grad allerede har knækket læsekoden ved skolestart, fortsat udfordres, så deres tale- og skriftsproglige udvikling fortsætter. I inspirationsmaterialet præciseres det yderligere, hvad lovgivningen stiller krav om – og ikke stiller krav om – samt hvordan arbejdet med sprogvurderingen kan gribes an. Ud over de formelle krav, der er gennemgået ovenfor, bliver det understreget, at der *ikke* foreligger krav om:

- Fælles kommunale procedurer
- Hvilke sproglige områder sprogvurderingen skal dække
- Hvem der skal foretage sprogvurderingen
- Hvem der skal informeres om sprogvurderingsresultatet (ud over at resultatet skal indgå i elevplanen).

Der åbnes altså op for en betydelig variation sprogvurderingens sigte, hvilket giver brede rammer for, hvordan udførelsen af sprogvurderingen kan gribes an af kommuner, skoler og børnehaveklasseledere.

3.2 Væsentlige dokumenter forud for bekendtgørelsen

Forud for bekendtgørelsen ligger en række væsentlige dokumenter, der har spillet ind på bekendtgørelsen og Fælles Måls udformning samt opfattelsen af intentionerne med sprogvurderingen. De centrale pointer fra disse dokumenter behandles kort og kronologisk i det følgende.

Holger Juul og Carsten Elbro fra Københavns Universitets Center for Læseforskning udgav i 2005 rapporten *Sproglige færdigheder ved starten af børnehaveklassen*, der var bestilt af Undervisningsministeriet. Rapporten baserede sig på udformningen og gennemførelsen af en test i sproglige færdigheder blandt 816 elever, der slog fast, at der var betydelige forskelle i skolernes sproglige beredskab, og at der kunne identificeres en række økonomiske og sociale forhold, der korrelerede med elevernes sprogvurderingsresultat. På det overordnede niveau konkluderede rapporten yderligere, at der ikke forelå nogen sikker viden om det generelle sproglige niveau i børnehaveklassen, samt at der herskede tvivl om de eksisterende sprogvurderingsmaterialers prædiktive værdi.

I 2005 udgav Udvalget til forberedelse af en national handlingsplan for læsning sin rapport, der skulle understøtte regeringens videre arbejde med at skabe en national handlingsplan (en sådan blev ikke udarbejdet). Rapporten foreslår, at der indføres en obligatorisk sprog*screening* i starten af børnehaveklassen, der skal medvirke til at sikre, at elever med behov for en tidlig sproglig indsats får det. Derudover forslås det, at arbejdet med læsning og sprog i klassen bør understøttes af kvalificerede kommunale ressourcepersoner, ligesom sprogudvikling og sprogstimulering bør gøres til obligatoriske fag på pædagoguddannelsen. Endelig fastslår rapporten, at der bør udarbejdes nye og mere ambitiøse Fælles Mål for de laveste klassetrin, herunder børnehaveklassen.

Regeringens Skolestartsudvalg udgav i 2006 en rapport med titlen *En god skolestart. Et samlet læringsforløb for dagtilbud, indskoling og fritidsordning*. Her fremsættes en række anbefalinger om sprogarbejdet i børnehaveklassen, herunder indførelsen af obligatoriske sprogscreeninger, der har til formål at identificere og klassificere usikre skolestartere. Resultatet skal føde ind i tilrettelæggelsen af en differentieret undervisning, der så tidligt som muligt tager særlig hånd om eleverne i sproglige vanskeligheder.

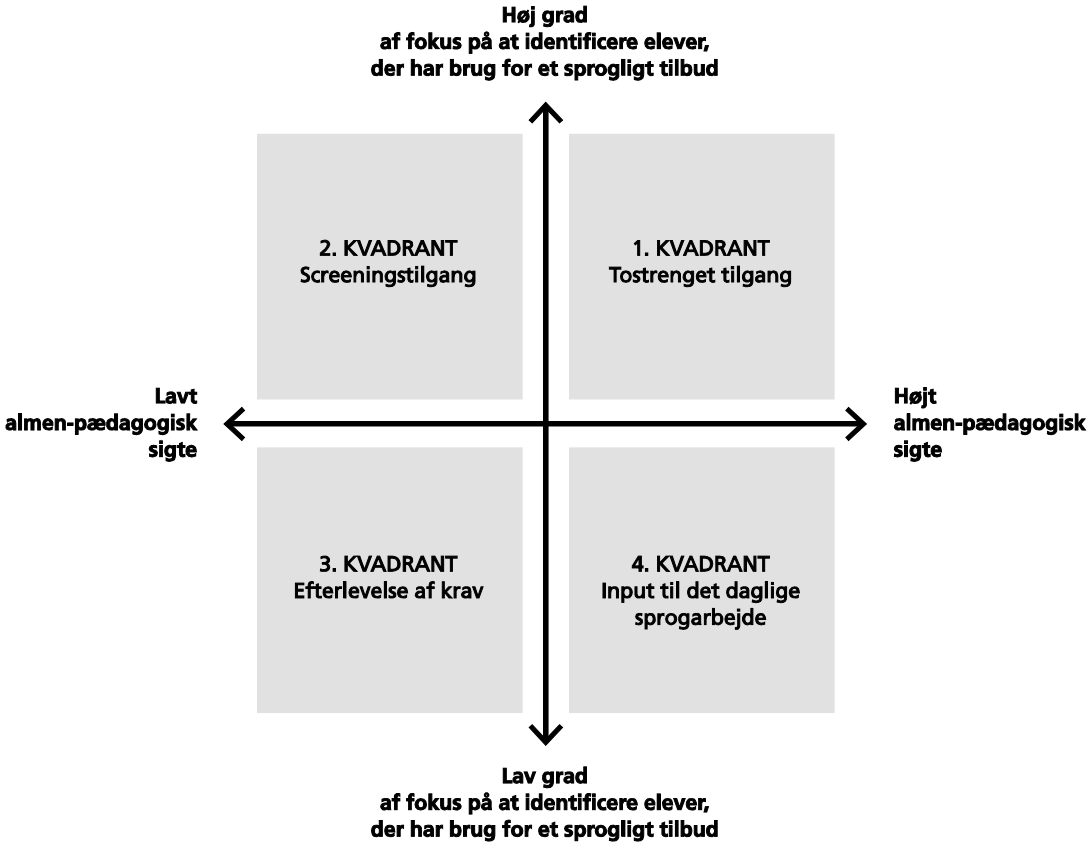
3.3 Forskellige tilgange til opgaven

I forlængelse af gennemgangen af de centrale dokumenter, der samlet tegner billedet af opdraget for opgaven med sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen, viser evalueringen, at de praktiske tilgange til arbejdet med sprogvurderingen på samme måde er kendetegnet af et divergerende perspektiv på, om sprogvurderingens formål er at identificere elever i sproglige vanskeligheder eller at skabe viden om den samlede elevgruppe med et almenpædagogisk sigte. Derfor er der i evalueringens analysefase udviklet en model, der forklarer og skaber overblik over disse to hovedformål.

Modellen ses på næste side. De to hovedformål skaber i alt fire analytiske kategorier. Kategorierne er analytiske, da de er konstrueret til at skabe overblik over og gruppere data, og hverken in-

terviewmaterialet eller data i øvrigt anvender dem eksplicit. Karakteristika og eksempler på de fire hovedtyper præsenteres her.

Figur 1
Forskelle i tilgange til gennemførelsen af sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen



1. kvadrant: en tostrenget tilgang

I denne tilgang kombineres a) et fokus på at finde elever i sproglige vanskeligheder for at give dem et sprogligt tilbud og b) et fokus på at bruge sprogvurderingen til at give input til at skabe en differentieret undervisning for den samlede elevgruppe. Tilgangens dobbelte fokus kan siges at være i overensstemmelse med intentionerne i Fælles Mål og inspirationsmaterialet, der ud over et fokus på den brede elevgruppe indeholder en særlig betoning af gruppen af elever i sproglige

vanskeligheder (jf. afsnit 3.1). Inspirationsmaterialet har yderligere en betoning af sprogvurderingens betydning for gruppen af elever, der allerede har knækket læsekoden. Fordelen ved denne tilgang er, at den tilfredsstiller to behov. På den ene side øges nytten og anvendeligheden for børnehaveklasselederne ved, at sprogvurderingen potentielt kan give input til det daglige arbejde, mens screeningselementet på den anden side sikrer, at elever, der måtte være i sproglige vanskeligheder, opdages. Sidstnævnte hensyn kan siges at have opnået en forstærket betydning, da det fra 2010 ikke længere er obligatorisk at sprogvurdere alle børn i treårsalderen (jf. kapitel 11). Der er ikke konkrete eksempler på denne tilgang i evalueringens empiriske materiale. Den er udledt som en logisk mulighed, der kan føres ud i livet, hvis praktikerne på skoler og i kommuner er bevidste om forskellene mellem de to dimensioner og indretter deres praksis, så den rummer begge.

2. kvadrant: screeningstilgangen

Som navnet antyder, lægger praktikere inden for denne tilgang vægt på at screene med henblik på at identificere elever i sproglige vanskeligheder. Screeningen foregår ud fra prædiktorer, altså indikatorer for senere vanskeligheder, fx med læsning. Materialet fra SDU/Center for Børnesprog lægger op til denne tilgang, og det er også på den af de besøgte skoler, hvor dette materiale anvendes, at skolens praksis mest tydeligt er præget af denne tilgang. Fokus er på at identificere *graden* (mere end *arten*) af elevernes sproglige færdigheder. Materialet rummer fastsatte, kvantitative grænser for, hvilke elever der skal have henholdsvis en generel, en fokuseret og en særlig indsats. Fokus er på fordelingen af de overordnede resultater omkring disse kvantitative grænser.

Tankegangen i denne tilgang kan især genkendes fra *En god skolestart. Et samlet læringsforløb for dagtilbud, indskoling og fritidsordning. Rapport afgivet af regeringens Skolestartudvalg* (2006), som også betonede screeningselementet (jf. afsnit 3.2).

Tilgangens fokus på elever i sproglige vanskeligheder behandles i kapitel 10 om opfølgning for disse elever.

3. kvadrant: efterlevelse af krav

Denne tilgang har hverken fokus på at finde elever i sproglige vanskeligheder eller på at komme med input til en differentieret undervisning. Opgaven løses i henhold til gældende krav, men får reelt ingen pædagogisk betydning. Evalueringens datamateriale viser intet om udbredelsen af denne tilgang og rummer også kun et enkelt eksempel på den. Den børnehaveklasseleder, der er eksponent for tilgangen, siger bl.a.:

> *Jeg bruger ikke testresultaterne. […] Jeg laver den, fordi jeg skal – for med al respekt, så kender jeg ikke nogen børnehaveklasseledere, der ikke er gode til at observere. Og jeg tror, at vi er bedre end det, der kan belyses i en test.*

Citatet viser, at børnehaveklasselederen opfylder de gældende regler om at gennemføre sprogvurderingen, men at den ikke får nogen pædagogisk betydning, hvilket reelt gør sprogvurderingen overflødig.

For at øge nytten af sprogvurderingen, så den ikke bare gennemføres proforma, er det i sådanne tilfælde oplagt at vælge en kvalitativ tilgang til sprogvurderingen, fx i form af systematiske observationer (med og uden inddragelse af ressourcepersoner), samtaler med enkelte elever eller grupper af elever eller anvendelse af et kvalitativt vurderingsredskab. *Sproghistorier* (Dafolo 2012) er et eksempel på et sådant kvalitativt materiale. Anvendelsen af kvalitative metoder kunne tænkes at betyde, at børnehaveklasselederen ville opleve vurderingen mere relevant, samtidig med at der ville tilvejebringes et mere validt og systematisk billede af elevernes sprog end gennem dagligdagsobservationer. Disse observationer kan være præget af forforståelser, og der kan være forskel på, hvor stor opmærksomhed enkelte elevers sprog får. Nogle elever kan med andre ord flyve under radaren.

Ulempen ved en kvalitativ tilgang til sprogvurderingen er, at der ikke kan aggregeres data på tværs af årgange eller skoler (fx til kommunens kvalitetsrapport), og at kvaliteten af sprogvurderingen i høj grad afhænger af børnehaveklasselederens metodiske og sprogfaglige kompetencer. I forhold til formålet med sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen, som det beskrives i den gældende bekendtgørelse, indgår aggregeringen af data ikke, og derfor må aggregeringen af data eventuelt betragtes som et sekundært formål, der må vige for hovedformålet. Med andre ord skal et behov for at aggregere data til kvalitetsrapporten ikke stå i vejen for den pædagogiske anvendelse af sprogvurderingen.

4. kvadrant: input til det daglige sprogarbejde

I denne tilgang gennemføres sprogvurderingen ud fra en række temaer, og resultaterne opgøres i en matrix med temaer på den ene akse og elevernes navne på den anden akse. Der anlægges efterfølgende et emnefokus på matricen, så den kan anvendes til at planlægge værkstedsforløb eller anden undervisning – fx ved at børnehaveklasselederen kan placere de enkelte elever ved de værksteder, der drejer sig om de emner, som de ifølge sprogvurderingen har vanskelig(s)t ved. Der kan også anlægges et elevperspektiv på matricen, så den kan bruges til fx at vise forældrene omfanget og arten af de sproglige vanskeligheder, deres barn er i, på en grafisk overskuelig måde. Der er ikke en prædiktortankegang i denne tilgang, men alene et syn på forskellige emner, der undersøges og efterfølgende indgår i sprogarbejdet.

Tankegangen i denne tilgang genkendes fra bekendtgørelsen, der netop betoner undervisningsdifferentiering (og ikke eksplicit nævner elever i sproglige vanskeligheder, men betoner, at undervisningen skal tage udgangspunkt i elevernes sproglige forudsætninger).

Denne tilgang behandles i kapitel 9 om almenpædagogisk opfølgning.

De ovenstående tilgange er som nævnt analytiske kategorier, og der kan tænkes mange nuancer af hver enkelt tilgang. Der er i evalueringens empiriske materiale eksempler på, at en børnehaveklasseleder kan have én tilgang, men samtidig arbejde i et miljø, der er præget af en anden tilgang. En børnehaveklasseleder, der arbejder inden for et setup præget af en screeningstilgang, kan fx have et ønske om at bruge resultaterne almenpædagogisk og vil derfor savne viden om, hvorfor de enkelte elever får en given score.

3.4 Anbefalinger

På baggrund af ovenstående anbefaler EVA:

- At Undervisningsministeriet sikrer, at bekendtgørelsen, Fælles Mål samt eventuelle vejledninger har præcise og konsistente formuleringer af formålet med sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen. Dette vil gøre det nemmere for kommuner, skoler og børnehaveklasseledere at udforme en praksis, der med sikkerhed er i overensstemmelse med intentionerne med den obligatoriske sprogvurdering. Dette formål kan med fordel bygge på en tostrenget tilgang, hvor der både er fokus på den brede børnegruppe (herunder de, der allerede har knækket koden) og på at sikre, at der tages hånd om elever i sproglige vanskeligheder. Dette vil kunne øge den samlede nytteværdi af sprogvurderingen.
- At forvaltninger, skoler og børnehaveklasseledere efter en sådan præcisering gennemgår deres sprogvurderingspraksis for at afklare, om denne er i tråd med formålet. Dette vil sikre overensstemmelse mellem den lokale praksis og lovgivningens krav og samtidig skabe klarhed over, hvilke elementer der er lovgivningsfastsat, og hvilke elementer der er udlagt til lokal beslutning.

4 Udmøntning

En redegørelse for bekendtgørelsens udmøntning i praksis er af åbenlys relevans, da den kaster lys over, om bekendtgørelsens krav efterleves, samt rummer en kortlægning af praksis. Data viser, at næsten alle skoler lever op til bekendtgørelsens krav og gennemfører en sprogvurdering af eleverne før efterårsferien (94 % af de adspurgte børnehaveklasseledere svarer, at de lever op til dette krav). Kapitlet viser, at det kan være problematisk at anvende denne formulering på skoler, der anvender fremrykket skolestart (hvilket over halvdelen gør) eller rullende skolestart. Endelig viser data, at mange børnehaveklasseledere selv vurderer, at indførelsen af den obligatoriske sprogvurdering i 2009 kun delvist har haft indflydelse på deres sprogvurderingspraksis. Afsnit 4.1-4.4 beskæftiger sig med, om praksis lever op til bekendtgørelsens krav, herunder hvilke definitoriske gråzoner og problemer formuleringen indeholder, mens de følgende afsnit 4.5 og 4.6 omhandler de ændringer, som indførelsen af den obligatoriske sprogvurdering har medført.

4.1 Langt de fleste gennemfører sprogvurderingen i begyndelsen af børnehaveklassen

Langt de fleste skoler lever op til kravene i bekendtgørelsen og gennemfører en sprogvurdering af eleverne, når de begynder i børnehaveklassen. Således angiver 91 % af ledelsesrepræsentanterne, at der gennemføres en sprogvurdering, når børnene starter i selve børnehaveklassen, mens 94 % af børnehaveklasselederne angiver, at de sprogvurderer eleverne inden efterårsferien.

Da sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen er obligatorisk for alle elever, er de 9 % af ledelsesrepræsentanterne, der svarer nej til, at de gennemfører en sprogvurdering af elever, når de starter i selve børnehaveklassen, blevet bedt om at beskrive, hvorfor de ikke gør dette. De åbne besvarelser tegner et billede af, at det er mere end de 91 %, der rent faktisk gennemfører en sprogvurdering, når børnene starter i selve børnehaveklassen. Der er nemlig en del af de åbne besvarelser, der knytter sig til problemer med forståelsen af formuleringen af spørgsmålet om, hvorvidt de foretager en sprogvurdering, når børnene "starter i selve børnehaveklassen". Problemerne drejer sig for nogles vedkommende om, at de har forstået det som de allerførste uger (hvilket ikke var hensigten med spørgsmålet), mens de for andre relaterer sig til, at man på de pågældende

skoler arbejder med rullende skolestart og derfor sprogvurderer løbende (behandles nærmere i afsnit 4.3). Den beskrevne praksis for disse to grupper lever til fulde op til bekendtgørelsens krav til gennemførelsestidspunkt og intentionen med spørgsmålet, og denne gruppe burde derfor også have svaret "ja" til spørgsmålet. Korrigeres der for disse, bliver den reelle fordeling, at 93 % gennemfører en sprogvurdering i starten af selve børnehaveklassen, mens 7 % ikke gør.

Blandt de resterende 7 % nævnes der eksempler på, at sprogvurderingen foretages forud for skolestarten af en tale-høre-lærer, eller at børnene sprogvurderes i forbindelse med den kommunale skoleplacering. Af andre grunde nævnes, at sprogvurderingen foretages i slutningen af børnehaven og indgår som en del af overleveringen til skolen, eller at sprogvurderingen udskydes til senere på året på grund af forskellige faktorer, der kan påvirke eleverne, hvis sprogvurderingen foretages i starten af deres børnehaveklassetid.

Med hensyn til tidspunktet for gennemførelsen foreskriver loven, at der skal foretages en obligatorisk sprogvurdering af alle elever "i starten af børnehaveklassen" (jf. afsnit 3.1). Dette åbner op for en vis variation og fortolkning, så kommuner, skoler og børnehaveklasseledere lokalt kan beslutte det præcise tidspunkt for vurderingen. Samtidig er det dog åbenlyst, at der er grænser for, hvor bredt "i starten af børnehaveklassen" kan forstås, selvom den endelige afgrænsning er et analytisk snit. I denne rapport er formuleringen afgrænset til at gælde perioden fra skolestart til og med efterårsferien, der udgør en fjerdedel af det første skoleår på skoler med en traditionel skolestart. Med udgangspunkt i dette er børnehaveklasselederne blevet spurgt om, hvornår de typisk sprogvurderer eleverne første gang i børnehaveklassen. Resultaterne fremgår af tabel 1.

Tabel 1
Hvornår sprogvurderer du typisk eleverne første gang i løbet af børnehaveklassen?

	Antal	Procent
I august	58	7
I første halvdel af september	304	36
I anden halvdel af september	316	38
I første halvdel af oktober	104	12
I anden halvdel af oktober	34	4
Fra november og frem	19	2
Total	835	100

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt børnehaveklasseledere.

Som det fremgår af tabellen, gennemfører størstedelen af respondenterne (74 %) sprogvurderingen i september, og samlet set gennemfører 94 % sprogvurderingen inden efterårsferien (fra august til første halvdel af oktober) og lever dermed op til ovenstående afgrænsning af "i starten af

børnehaveklassen". Derudover er der 4 %, der sprogvurderer lige efter efterårsferien, mens kun 2 % gennemfører vurderingen fra november og frem. Det overordnede billede er således, at langt de fleste efterlever bekendtgørelsens krav om tidspunkt, hvis rapportens afgrænsning lægges til grund for vurderingen.

Både i fokusgruppeinterviewene og i interviewene under skolebesøgene peges der på netop efterårsferien som et skæringspunkt, og det fremhæves, at sprogvurderingen skal afvikles tidligt, så resultatet er klar til den første skole-hjem-samtale, der holdes i starten af skoleåret. En ledelsesrepræsentant udtrykker det således:

> *Det foregår, ret hurtigt efter at de er startet i 0. klasse. Og det ligger, så det altid er færdigt til 1. skole-hjem-samtale, så man har noget til den dialog. Så kan man også fortælle forældrene, hvor der er noget – hvis der er noget – som skal styrkes, og hvordan man kan hjælpe hinanden med det. Så det ligger altid i starten af skoleåret.*

Samtidig er der flere eksempler på, at spørgsmålet om, hvordan og på hvilket niveau det er bestemt, ikke står helt klart. Fx udtrykker en anden ledelsesrepræsentant, at denne ikke kan huske, om det er børnehaveklasselederne selv, der har besluttet det, eller om det er bestemt af den kommunale forvaltning:

> *Det foregår i september-oktober, men om de har besluttet, at det er der, de gør det, eller det er et dekret, det kan jeg ikke huske. Det er bare blevet sådan. Men det giver god mening, hvis der skal ændres frem til december eller laves en handlingsplan efter jul – så er det et meget godt tidspunkt.*

Spørgsmålet om tidspunktet for gennemførelsen af sprogvurderingen har for mange børnehaveklasseledere stor betydning for den pædagogiske opgave med skolestarterne. Mange børnehaveklasseledere peger på, at det i deres øjne er tidligt i forhold til at sikre en god skolestart for eleverne, og det kan være en fejlkilde i vurderingen. Dette behandles nærmere i afsnit 6.6.

Forhold, der hænger sammen med, om sprogvurderingen gennemføres *før* eller *efter* efterårsferien

I dette afsnit ser vi på, hvilke forhold der hænger sammen med, om sprogvurderingen gennemføres før eller efter efterårsferien. Vi har i den statistiske analyse[1] testet en række spørgsmål om holdninger til og praksis for sprogvurdering og deres sammenhæng med gennemførelsestidspunktet. Da nogle af disse spørgsmål afdækker praksis, der tidsmæssigt ligger ved eller efter gennemførelsen, kan man ikke sige, at de decideret øger sandsynligheden for en bestemt timing

[1] *Sammenhængene er testet ved hjælp af en logistisk regressionsmodel. Se metodeappendikset på* www.eva.dk *for en nærmere beskrivelse af metoden.*

af sprogvurderingen, men blot at de har en sammenhæng med gennemførelsestidspunktet. Her præsenteres de signifikante sammenhænge:

- Sprogvurderingen gennemføres oftere efter efterårsferien, hvis børnehaveklasselederen selv skal planlægge den pædagogiske praksis, end hvis der er andre med til at planlægge praksis.
- Sprogvurderingen gennemføres oftere efter efterårsferien, hvis der kun er en vejledning for valg af sprogvurderingsmateriale (eller hvis der hverken er regler eller vejledning), end hvis der er regler.
- De børnehaveklasseledere, som gennemfører sprogvurderingen før efterårsferien, opdager oftere elever i sproglige vanskeligheder end de børnehaveklasseledere, der gennemfører sprogvurderingen efter efterårsferien.

4.2 Kun få elever sprogvurderes ikke

Ved gennemførelsen af sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen bliver langt de fleste elever sprogvurderet. Således svarer 85 % af børnehaveklasselederne i spørgeskemaundersøgelsen, at de sprogvurderede alle elever, sidste gang de gennemførte en sprogvurdering i starten af børnehaveklassen, sådan som bekendtgørelsen foreskriver. Tabel 2 viser børnehaveklasseledernes angivelse af, hvor mange elever der eventuelt ikke blev sprogvurderet i starten af børnehaveklassen.

Tabel 2
Hvor mange elever blev ikke sprogvurderet?

Antal elever	Antal	Procent
0	700	85
1	89	11
2	18	2
3	8	1
4	2	0
6	1	0
18	2	0
20	1	0
24	1	0
Total	822	100

fortsættes næste side …

… fortsat fra forrige side

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt børnehaveklasseledere.
Note: Kun de respondenter, der havde to eller flere elever i den klasse, de sidst sprogvurderede i starten af et skoleår, har svaret.
Note: En lille gruppe på omkring ti respondenter har oplevet tekniske problemer i forbindelse med at markere svaret "0" i dette spørgsmål. De har i stedet skrevet i de åbne svar, at de måtte svare "1" i stedet for "0". Disse ti burde være inddraget i gruppen af respondenter, der har svaret "0", og den reelle svarprocent burde derfor være 86 for 0 elever og 10 for 1 elev.

Tabellen illustrerer, at der i hovedparten af tilfældene, hvor ikke alle børnehaveklasseeleverne blev sprogvurderet, er tale om, at det er én enkelt elev, der ikke blev sprogvurderet (11 %). I 2 % af tilfældene er der tale om to elever, der ikke blev sprogvurderet, mens der i andre 2 % af tilfældene var tale om tre eller flere elever.

Blandt de åbne besvarelser i spørgeskemaundersøgelsen er der flere gennemgående forklaringer på, hvorfor det ikke er alle elever, der blev sprogvurderet ved den seneste sprogvurdering i starten af børnehaveklassen. Flere børnehaveklasseledere henviser til, at eleven var syg på dagen, eller at en elev var på ferie, som grundene til, at en eller flere ikke indgik i sprogvurderingen. I disse svar henvises der i flere tilfælde til, at eleven vil blive sprogvurderet på et senere tidspunkt.

En anden type forklaring omhandler sproglige udfordringer. En række børnehaveklasseledere beskriver, at der har været sproglige grunde til, at eleven ikke kunne gennemføre sprogvurderingen. Fx peges der på børn, der er adopteret, eller hvis familie er flyttet til Danmark fra udlandet, og som endnu ikke har lært sproget godt nok til at kunne gennemføre vurderingen. Blandt disse tilfælde er der eksempler på, at eleven vil gennemføre en sprogvurdering på sit modersmål.

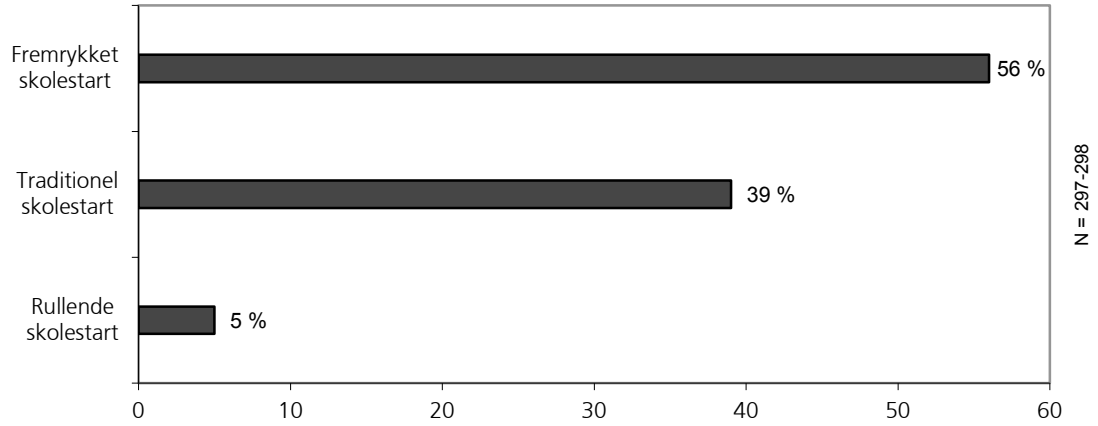
Flere børnehaveklasseledere peger på, at en elev på forskellige måder har været modvillig over for at tage testen og derfor er endt med ikke at deltage. Blandt svarene er der formuleringer som "eleven nægtede at deltage" eller "eleven kunne ikke samle sig om opgaven". Der er også svar, der peger på tilfælde, hvor en elev af "modenhedsmæssige grunde" ikke har kunnet deltage, og hvor en elev ikke har været tilstrækkelig skoleparat og skulle tilbage i børnehaven. Endelig er der flere, der begrunder det med, at en elev i klassen ikke har kunnet eller villet koncentrere sig eller har været for forstyrrende for de andre og derfor er endt med at blive fritaget for sprogvurderingen. I forbindelse med denne gruppe elever, der ikke kan samle sig om den fælles sprogvurdering, skal det bemærkes, at der i bekendtgørelsen ikke er fastsat nogen former for krav til, hvad sprogvurderingen skal indeholde, eller hvilken form den skal have. En sprogvurdering af sådanne elever kunne således afvikles gennem systematiske observationer eller samtaler med barnet.

Af de åbne svar fra spørgeskemaundersøgelsen blandt ledelsesrepræsentanter nævnes der yderligere eksempler på, at der kun var praksis for at sprogvurdere de tosprogede elever i starten af børnehaveklassen, mens de øvrige elever blev sprogvurderet senere på året. En sådan praksis er ikke i overensstemmelse med bekendtgørelsen, der fastsætter, at sprogvurderingen er obligatorisk for alle elever.

4.3 Sprogvurderingspraksis ved forskellige typer af skolestart

Skolestarten kan organiseres på forskellige måder, der alle har indflydelse på sprogvurderingspraksissen. Ud over den traditionelle start i børnehaveklassen i august er der mulighed for fremrykket eller rullende skolestart. Ved fremrykket skolestart starter de nye elever på fuld tid i SFO'en før den egentlige start i børnehaveklassen – fx fra maj i skoleåret før. Rullende skolestart betyder, at børnene starter i børnehaveklassen løbende, fx når de bliver seks år. Figur 2 viser hyppigheden af de tre nævnte former for skolestart:

Figur 2
Forskellige skolestartsformer



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt ledelsesrepræsentanter.

Fremrykket skolestart er den mest udbredte skolestartsform, da 56 % af ledelsesrepræsentanterne angiver, at de anvender en sådan, efterfulgt af traditionel skolestart (39 %) og rullende skolestart (5 %). Den fremrykkede skolestart og den rullende skolestart kan have betydning for sprogvurderingspraksissen, herunder hvordan bekendtgørelsens formulering om "i starten af børnehaveklassen" kan forstås, når børnene optages løbende hen over året eller begynder i SFO forud for skolestarten. Dette behandles i det følgende.

Fremrykket skolestart
15 % af de skoler, der arbejder med fremrykket skolestart, vælger at sprogvurdere eleverne, mens de går i SFO'en på fuld tid forud for den reelle børnehaveklassestart. Det er en gråzone, om en sådan praksis er i overensstemmelse med bekendtgørelsens krav om, at sprogvurderingen skal gennemføres i starten af børnehaveklassen.

På den ene side kan en sådan praksis ikke siges at leve op til bekendtgørelsens *skrevne ord*, da sprogvurderingen ikke foretages i selve børnehaveklassen. Samtidig viser både de kvalitative og de kvantitative data, at observation af børnene i gennemførelsesprocessen er en vigtig kilde til viden om børnene (behandles nærmere i afsnit 7.6), og denne viden vil børnehaveklasselederne gå glip af, medmindre de inddrages i gennemførelsen af sprogvurderingen i SFO'en.

På den anden side kan det diskuteres, om ikke denne praksis lever op til *intentionen* med kravet, der er at sikre, at undervisningen fra begyndelsen kan tage udgangspunkt i den enkelte elevs sproglige niveau og behov, hvis en tilstrækkelig overlevering finder sted mellem SFO og børnehaveklasse. I den sammenhæng fremgår det af data fra spørgeskemaundersøgelsen blandt ledelsesrepræsentanter, at der i 84 % af tilfældene sker en overlevering fra børnehaven til både SFO og børnehaveklasse, mens 10 % svarer, at overleveringen primært finder sted til SFO'en. SFO'en har derfor i forvejen en vigtig rolle med hensyn til at overlevere viden om børnene. En placering af sprogvurderingen i den periode, hvor eleverne går i SFO'en på fuld tid, åbner samtidig op for, at resultatet kan indgå i overvejelserne om, hvordan klasserne dannes mest optimalt. Der er behov for retningslinjer for denne praksis fra centralt hold.

Rullende skolestart
En rullende skolestart medfører, at eleverne i den pågældende klasse begynder i børnehaveklassen på forskellige tidspunkter, og dermed adskiller sprogvurderingspraksissen i disse klasser sig fra klasser med en anden type skolestart.

Lovgivning om rullende skolestart
I samme forbindelse som udvidelsen af den obligatoriske undervisningspligt fra ni til ti år blev kommunalbestyrelsen bemyndiget til at træffe beslutning om at etablere rullende skolestart, hvis der også træffes beslutning om at etablere aldersintegreret indskoling (LOV nr. 369 af 26.5.2008). Det rullende optag af elever medfører, at det første skoleår for nogle af de optagne seksårige kan variere fra 6 til 18 måneder, alt efter hvornår på året barnet fylder seks år, og hvornår optaget finder sted. Af bemærkningerne til lovforslaget (2007/2 LSF 82) fremgår det, at dette ikke forventes at have mærkbare konsekvenser for de elever, der går kortere tid i børnehaveklasse, fordi den aldersintegrerede indskoling betyder, at de

første tre til fire skoleår flyder sammen til et samlet forløb uden store overgange mellem klassetrinnene. Hertil kommer, at den rullende skolestart og aldersintegreret indskoling lægger op til en substantielt anderledes pædagogisk tilgang, og at der er en række positive effekter, fx mindre uro, ved et rullende optag af elever, hvilket kan være med til at forbedre den samlede klasses undervisningssituation.

I spørgeskemaundersøgelen er de 5 % af ledelsesrepræsentanterne, der har svaret, at de anvender rullende skolestart, gennem et åbent spørgsmål blevet spurgt om, hvordan sprogvurderingen i praksis gribes an. Her svarer hovedparten, at de løbende sprogvurderer børnene, når de indskrives – ofte inden for fire til ti uger efter at de begynder i skole. Dermed afvikles sprogvurderingen i løbet af hele året med større eller mindre hyppighed alt efter antallet af optag af nye elever. En sådan sprogvurderingspraksis lever op til bekendtgørelsens formulering om, at sprogvurderingen skal foretages "i starten af børnehaveklassen". I modsætning til skoler med fremrykket eller traditionel skolestart starter børnehaveklassen bare flere gange hen over året.

Der nævnes dog også eksempler på, at der ikke sprogvurderes i børnehaveklassen, men at dette derimod sker i børnehaven lige inden overleveringen til skolen. Ligesom det var gældende for fremrykket skolestart, kan en sådan praksis være i overensstemmelse med bekendtgørelsens intention, hvis der er en tilstrækkelig overlevering af viden til børnehaveklassen (eller hvis børnehaveklasselederen deltager i gennemførelsen). Til gengæld er praksissen ikke i overensstemmelse med bekendtgørelsens skrevne ord, der fastsætter, at sprogvurderingen skal foretages i børnehaveklassen.

4.4 Aldersintegreret indskoling

Ved aldersintegreret indskoling forstås, at klasserne ikke opdeles på baggrund af alder, men derimod indeholder elever fra forskellige aldersgrupper. En organisering med en aldersintegreret indskoling medfører, at der som sådan ikke er børnehaveklasser, men derimod en stamklasse, der består af elever fra forskellige alderstrin.

Lovgivning om aldersintegreret indskoling
I samme forbindelse som udvidelsen af den obligatoriske undervisningspligt fra ni til ti år blev kommunalbestyrelsen bemyndiget til at træffe beslutning om at etablere aldersintegreret indskoling for børnehaveklasse til og med 1. eller 2. klasse (LOV nr. 369 af 26.5.2008). Af bemærkningerne til lovforslaget (2007/2 LSF 82) fremgår det, at beslutnin-

gen om at overgå til en aldersintegreret indskoling baserer sig på en overgang til en markant anderledes pædagogisk tilgang til og et markant anderledes pædagogisk syn på klasseopdelingen. Da stamklassen indeholder elever i forskellige aldre, er det vigtigt, at undervisningen tilrettelægges, så den imødekommer de forskellige behov. Derudover baserer skoledagen sig i høj grad på holddannelse, hvor elever fra forskellige klasser sammensættes på baggrund af fx interesser eller fagligt niveau, hvilket medfører, at klassen først og fremmest fungerer som en social base for skoledagens start og afslutning. Fordelene ved denne tilgang er ifølge bemærkningerne til lovforslaget, at de yngste elever gennem social interaktion med ældre elever kan tilegne sig normer og færdigheder af social karakter og opdage værdien af at kunne læse, skrive og foretage matematiske beregninger.

15 % af ledelsesrepræsentanterne svarer i spørgeskemaet, at de på deres skole arbejder med en aldersintegreret indskoling. Som nævnt ovenfor er det en forudsætning, at skolen arbejder med en aldersintegreret indskoling for at have rullende skolestart, men det er fuldt ud muligt at have en aldersintegreret indskoling uden at have rullende skolestart. Således har en tredjedel af skolerne med aldersintegreret indskoling også rullende skolestart, mens de resterende arbejder med en aldersintegreret indskoling i kombination med en traditionel eller fremrykket skolestart.

De 15 % af ledelsesrepræsentanterne, der har svaret, at de arbejder med aldersintegreret indskoling, er blevet spurgt, om de aktivt deler viden om børnenes sprog på tværs af personalet i indskolingen. Her svarer 50 %, at de i høj grad deler denne viden, mens 44 % svarer, at de gør det i nogen grad. De resterende 6 % svarer, at de gør det i mindre grad. Således er der en udbredt praksis for, at den sproglige viden udbredes blandt indskolingspersonalet.

4.5 Kun delvis ændret sprogvurderingspraksis efter 2009

Selvom indførelsen af en obligatorisk sprogvurdering i 2009 har ført til en ændret sprogvurderingspraksis for mange børnehaveklasseledere, gennemførte en stor del af børnehaveklasselederne sprogvurderinger i starten af børnehaveklassen allerede inden 2009. Disse børnehaveklasseledere har kun i begrænset omfang eller slet ikke ændret praksis. Dette fremgår af tabel 3.

Tabel 3
I hvilken grad har indførelsen af de obligatoriske sprogvurderinger i starten af børnehaveklassen i 2009 ændret din praksis mht. at gennemføre sprogvurderinger i starten af børnehaveklassen?

	Antal	Procent
I høj grad	145	19
I nogen grad	350	46
I mindre grad	185	25
Slet ikke	73	10
Total	753	100

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt børnehaveklasseledere.
Note: Kun de respondenter, der har svaret, at de har arbejdet som børnehaveklasseleder i fem år eller derover, har besvaret spørgsmålet.

Kun 19 % af børnehaveklasselederne vurderer, at indførelsen af den obligatoriske sprogvurdering i høj grad har ført til, at de har ændret praksis med hensyn til at gennemføre sprogvurderinger i starten af børnehaveklassen. 46 % svarer, at det i nogen grad har haft en sådan betydning.

At 25 % oplever, at de kun i mindre grad har ændret praksis, og 10 % oplever, at de slet ikke har ændret deres sprogvurderingspraksis, indikerer, at flere allerede gennemførte sprogvurderinger i børnehaveklassen, inden det blev gjort obligatorisk, og at de har fortsat denne praksis. Dette nævner flere børnehaveklasseledere også eksempler på i det kvalitative datamateriale. I spørgeskemaundersøgelsen blandt ledelsesrepræsentanter svarer 24 %, at der er blevet lavet sprogvurderinger på deres skole/matrikel i seks år eller derover – altså fra før bekendtgørelsen, hvilket underbygger svarene i tabel 3.

Af evalueringens kvalitative materiale fremgår det, at nogle skoler er begyndt at bruge et andet materiale efter indførelsen af den obligatoriske sprogvurdering. Fx har KTI i mange år været anvendt som et redskab med et bredere pædagogisk fokus, som samtidig har tegnet et billede af børnenes sproglige udvikling, men det er nu enten blevet udskiftet med et nyere sprogvurderingsmateriale eller blevet gjort til et supplerende "frivilligt" redskab ved siden af den nye praksis.

I det kvalitative materiale nævnes også en anden grund til, at sprogvurderingspraksissen ikke opleves som væsentligt ændret, nemlig at der allerede i forvejen blev foretaget en vurdering af elevernes sprog. Denne vurdering fandt sted gennem de daglige observationer af og kendskabet til eleverne frem for på baggrund af et specifikt materiale.

I interviewene under skolebesøgene fortæller en børnehaveklasseleder om sin oplevelse af, hvordan praksis har ændret sig, efter at sprogvurderingen blev gjort obligatorisk. På den ene side gennemførte skolens børnehaveklasseledere allerede sprogvurderinger, inden det blev lovpligtigt, og brugte det i den forbindelse i tilrettelæggelsen af undervisningen. På den anden side oplever hun, at sprogarbejdet alligevel har fået en ny betydning:

> *Vi er også blevet mere opmærksomme på, hvor vigtig den sproglige opmærksomhed er i forhold til, hvordan det har været før. Det her med, at børn i dag bliver gode tekniske læsere, men at sprogforståelsen kan være svær. Og den er vi blevet mere opmærksomme på, at vi allerede helt nedefra skal arbejde med sprogforståelsen.*

Denne udvikling tilskriver den pågældende børnehaveklasseleder ikke alene de obligatoriske sprogvurderinger, men også tilkomsten af en læsevejleder på skolen, der har fokus på nødvendigheden af at sætte tidligt ind med det sproglige arbejde. For børnehaveklasselederen understøtter og supplerer de to faktorer hinanden.

4.6 Anbefalinger

På baggrund af ovenstående anbefaler EVA:

- At forvaltningerne i de tilfælde, hvor tidspunktet for gennemførelsen af sprogvurderingen er kommunalt bestemt, har en dialog med børnehaveklasselederne om den optimale placering af sprogvurderingen i forhold til andre aktiviteter i starten af børnehaveklassen. En sådan optimal placering ville på den ene side gøre det muligt at komme hurtigt i gang med et sprogarbejde, der tager udgangspunkt i elevernes sproglige forudsætninger, og på den anden side tage hensyn til de sociale aktiviteter, der præger starten af børnehaveklassen.
- At Undervisningsministeriet specificerer, hvordan bekendtgørelsens formulering om, at sprogvurderingen gennemføres "i starten af børnehaveklassen", kan og skal fortolkes på de skoler, der arbejder med fremrykket eller rullende skolestart. En sådan præcisering vil fjerne nogle af de fortolkningsmæssige gråzoner for skoler med denne type skolestart og dermed sikre, at praksis er i overensstemmelse med bekendtgørelsen.
- At de/den ansvarlige for gennemførelsen af sprogvurderingen sikrer, at elever, der ikke kan gennemføre den samme sprogvurdering som resten af klassen, sprogvurderes på anden vis (fx gennem observationer eller samtale). Dette vil medføre, at alle elever sprogvurderes, som det kræves i bekendtgørelsen.

5 Overordnede perspektiver på arbejdet med sprogvurderingen

Dette kapitel har sit omdrejningspunkt i en række overordnede vurderinger af tid, inddragelsen af ressourcepersoner, ledelsesinvolvering og kompetenceniveau, mens overleveringen til 1. klasse også behandles. De undersøgte områder er vigtige, da de kaster lyser over, hvor højt sprogvurderingen prioriteres (ressource-, kompetenceudviklings- og ledelsesmæssigt), samt om den brugte tid står mål med udbyttet. Overordnet viser data, at langt størstedelen af både ledelsesrepræsentanter og børnehaveklasseledere finder, at den tid, der bruges på sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen, er givet godt ud, men samtidig er det meget forskelligt, hvor meget tid der lokalt investeres i arbejdet. Størstedelen af børnehaveklasselederne oplever en passende grad af opmærksomhed fra ledelsesbevågenhed over for arbejdet med sprogvurderingen, men samtidig finder 38 % ikke, at der er bevågenhed nok. Ledelsesrepræsentanterne synes overordnet set, at ressourcepersonerne inddrages i tilpas omfang, mens de selv i det kvalitative materiale giver udtryk for, at de ønsker og ser potentialer i en større involvering i forbindelse med sprogvurderingen. Både børnehaveklasseledere og ledelsesrepræsentanter vurderer, at de (børnehaveklasselederne) er rustet til de forskellige facetter af arbejdet med sprogvurderingen samt det generelle sprogarbejde. Kapitlets fire første afsnit omhandler børnehaveklasseledernes og ledelsesrepræsentanternes overordnede vurderinger af tid, ledelsesbevågenhed, ressourceforbrug og kompetencer, mens det sidste afsnit handler om praksis for overlevering af sprogvurderingsresultater.

5.1 Tiden brugt på sprogvurderingen opleves som givet godt ud

Langt størstedelen af både ledelsesrepræsentanterne og børnehaveklasselederne mener, at udbyttet af sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen står mål med den tid, de bruger på arbejdet. Samtidig viser data, at det er meget forskelligt, hvor mange timer den enkelte børnehaveklasseleder samlet set bruger på arbejdet med sprogvurderingen.

Arbejdet med en sprogvurdering kan opdeles i flere faser: selve gennemførelsen, den praktiske efterbehandling og den efterfølgende refleksion over, hvilken betydning resultatet kan få for tilrettelæggelsen af undervisningen og den øvrige pædagogiske praksis. Tabel 4 viser børnehaveklasseledernes angivelser af timer brugt på arbejdet med sprogvurderingen.

Tabel 4
Børnehaveklasseledernes tidsforbrug i procent fordelt på faser

Timer	Gennemførelse (n = 828)	Efterbehandling (n = 796)	Refleksion (n = 760)
0 timer	0	2	0
1-3 timer	46	54	65
4-5 timer	27	22	21
6-12 timer	22	18	11
Over 12 timer	5	4	2
Total	100	100	100

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt børnehaveklasseledere.

De enkelte faser gennemgås nærmere i kapitel 7 og 8, men gennemsnitligt er det gennemførelsesfasen, der tager længst tid. Lægger man de enkelte børnehaveklasselederes angivelser af timeforbruget sammen på tværs af faser, tegner der sig et meget heterogent billede af, hvor mange ressourcer der bruges på sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen. Spændet går således fra sammenlagt 3 timer til 70 timer, og nogle børnehaveklasseledere er dermed underlagt en markant større arbejdsmængde i forbindelse med sprogvurderingen end andre.

Trods denne store heterogenitet mener hovedparten af både ledelsesrepræsentanterne og børnehaveklasselederne, at den brugte tid er givet godt ud. Således angiver 65 % af ledelsesrepræsentanterne, at de i høj grad synes, at tiden til at gennemføre sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen er givet godt ud, mens 30 % svarer, at tiden i nogen grad er givet godt ud. De resterende 5 % svarer "I mindre grad", mens ingen har svaret, at tiden slet ikke er givet godt ud. Der tegner sig således et billede af, at langt størstedelen (95 %) af ledelsesrepræsentanterne er positive over for forholdet mellem den brugte tid og udbyttet af sprogvurderingerne.

Børnehaveklasselederne er blevet stillet et lignende spørgsmål, dog med en lidt anden ordlyd. Således er de blevet bedt om at angive, i hvilken grad de synes, tiden til sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen er givet godt ud. Svarene på spørgsmålet fremgår af tabel 5.

Tabel 5
Alt i alt: I hvilken grad synes du, at tiden til sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen er givet godt ud?

	Antal	Procent
I høj grad	349	42
I nogen grad	343	42
I mindre grad	110	13
Slet ikke	21	3
Total	823	100

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt børnehaveklasseledere.

Tabellen viser, at 84 % af børnehaveklasselederne mener, at den tid, de alt i alt bruger på sprogvurderingen, i høj grad eller i nogen grad er givet godt ud. Børnehaveklasselederne er således i overvejende grad positive i deres vurdering af, om tiden er givet godt ud. Dette kan tænkes at at være medvirkende til, at flertallet af børnehaveklasselederne beslutter at gennemføre en frivillig sprogvurdering i slutningen af børnehaveklassen (hvilket behandles i afsnit 5.5).

I det kvalitative datamateriale tegnes der et billede af en ambivalens omkring sprogvurderingen, da den på den ene side giver en masse brugbar viden, men på den anden side tager tid. En børnehaveklasseleder udtaler:

> *Det positive er, at man hurtigt får fokus på, hvor eleverne er på dette tidspunkt. Det negative er, at man bruger meget tid på det.*

Starten af børnehaveklassen er kendetegnet ved, at der skal dannes sociale relationer eleverne imellem og mellem eleverne og børnehaveklasselederne, og derfor vil man som børnehaveklasseleder gerne prioritere at bruge tid på de sociale og pædagogiske aktiviteter. To børnehavehaveklasseledere fra et af skolebesøgene udtrykker ambivalensen således på spørgsmålet om, hvorvidt tiden brugt på sprogvurderingen er givet godt ud:

> *Børnehaveklasseleder 1:*
> *Ja, det er den. Vi ville ikke undvære den.*
>
> *Børnehaveklasseleder 2:*
> *Men vi brokker os alligevel. For det er jo de timer med børnene, vi brokker os over. Der er jo så mange ting, vi hellere vil.*

EVA har udarbejdet en statistisk model, der identificerer, hvilke faktorer der har betydning for, om børnehaveklasselederne oplever, at tiden er givet godt ud. Resultaterne herfra præsenteres i det følgende afsnit.

Forhold, der hænger sammen med, om børnehaveklasselederne vurderer, at tiden er givet godt ud

I dette afsnit ser vi på, hvilke forhold der hænger sammen med, om børnehaveklasselederen har henholdsvis en positiv eller negativ vurdering af, om tiden brugt på sprogvurderingen er givet godt ud. Vi har i den statistiske analyse[2] testet hvilke spørgsmål om holdninger til og praksis for sprogvurdering, der hænger sammen med, om børnehaveklasselederne svarer positivt ("I høj grad" eller "I nogen grad") eller negativt ("I mindre grad" eller "Slet ikke") på spørgsmålet: "Alt i alt: I hvilken grad synes du, at tiden til sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen er godt givet ud?". Her præsenteres de signifikante sammenhænge:

- De børnehaveklasseledere, der svarer, at andre end de selv har været med til gennemførelsen af sprogvurderingen, er mere positive end dem, der har gennemført sprogvurderingen selv.
- De børnehaveklasseledere, der identificerer elever i sproglige vanskeligheder[3], er mere positive end dem, der ikke gør.
- De børnehaveklasseledere, der svarer, at der er en vejledning til materialevalget, eller at der hverken er regler eller vejledning, er mere positive end dem, der svarer, at der er kommunale regler.
- De børnehaveklasseledere, der svarer, at andre har været med til at planlægge den pædagogiske praksis, er mere positive end dem, der svarer, at der ikke har været andre med.
- De børnehaveklasseledere, der svarer, at resultaterne er den vigtigste viden om eleverne, hun får på baggrund af sprogvurderingen, er mere negative end dem, der svarer, a) at den vigtigste viden om eleverne fra sprogvurderingen er at observere vurderingsprocessen, eller b) at resultaterne og observationerne i forbindelse med sprogvurderingsprocessen er lige værdifulde.
- De børnehaveklasseledere, der svarer, at der er andre voksne i klassen i minimum en time om ugen, er mere negative end de børnehaveklasseledere, der er alene i klassen i alle lektioner.
- De børnehaveklasseledere, der arbejder på skoler med en relativt stor andel af indvandrere og efterkommere (mere end 7 %), er mere positive end de børnehaveklasseledere, der arbejder på skoler med en mindre andel (mindre end 7 %).

[2] Sammenhængene er testet ved hjælp af en logistisk regressionsmodel. Se metodeappendikset på **www.eva.dk** *for en nærmere beskrivelse af metoden.*

[3] Denne faktor er beregnet ved at forholde følgende to spørgsmål til hinanden: "Hvor mange elever med et ikke-alderssvarende sprog viste sprogvurderingen, sidste gang du sprogvurderede i starten af dit skoleår?" samt "Om hvor mange af disse elever vidste du allerede før sprogvurderingen, at de havde et ikke-alderssvarende sprog?". Hvis der er en diskrepans mellem de to spørgsmål, antager vi, at børnehaveklasselederen har identificeret eleverne via sprogvurderingen.

5.2 Ledelsens opmærksomhed på sprogvurderingsarbejdet

Over halvdelen af børnehaveklasselederne oplever, at der er en passende opmærksomhed fra deres leder på arbejdet med sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen, men der er samtidig en betydelig del af børnehaveklasselederne, der synes, at deres leder er for lidt opmærksom på dette arbejde. Den oplevede ledelsesbevågenhed er vigtig, da en passende ledelsesbevågenhed flere steder i den statistiske model hænger sammen med, hvor positivt man vurderer forskellige facetter af sprogvurderingsarbejdet.

Data fra spørgeskemaundersøgelsen blandt børnehaveklasseledere viser således, at 59 % mener, at opmærksomheden fra deres leder er passende, mens 38 % mener, at den er for lille. 4 % synes, at opmærksomheden er for stor. Selvom over halvdelen oplever en passende opmærksomhed, er det en betydelig del af børnehaveklasselederne (38 %), der efterlyser en øget opmærksomhed.

Ledelsesrepræsentanterne er blevet spurgt om, hvordan de selv ser deres rolle i forbindelse med sprogvurderingen fremover. Resultaterne fremgår af tabel 6.

Tabel 6
Har du konkrete planer om at blive mere eller mindre involveret i arbejdet med sprogvurderingerne i starten af børnehaveklassen?

	Antal	Procent
Ja, om at blive meget mindre involveret	7	3
Ja, om at blive lidt mindre involveret end nu	7	3
Nej, min nuværende rolle tænkes bibeholdt	206	76
Ja, om at blive lidt mere involveret	43	16
Ja, om at blive meget mere involveret	7	3
Total	270	100

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt ledelsesrepræsentanter.

Som det fremgår af tabellen, har 76 % ikke planer om at ændre deres nuværende involvering i arbejdet, mens 16 % ønsker at være lidt mere involverede, end de aktuelt er.

Blandt de ledelsesrepræsentanter, der ønsker at blive lidt eller meget mere involveret i arbejdet med sprogvurderingen, end de er nu, er der forskellige aspekter af processen, de er interesserede i at være en større del af. De samlede svar på spørgsmålet fremgår af tabel 7.

Tabel 7
Hvor har du planer om at blive mere involveret? Sæt gerne flere markeringer (n = 50).

	Antal	Procent
I forhold til at sparre med børnehaveklasselederne om den pædagogiske opfølgning på vurderingen	41	82
I forhold til at drøfte status på resultaterne med børnehaveklasselederne	35	70
I forhold til at blive orienteret om resultaterne	19	38
I forhold til orienteringen af forældre, hvor sprogvurderingen viser, at barnet er i sproglige vanskeligheder	6	12
I forhold til orienteringen af den brede forældregruppe	5	10
I sprogvurderingssituationen	4	8
Andet	5	10
Total	115	230

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt ledelsesrepræsentanter.
Note: Kun ledelsesrepræsentanter, der har svaret, at de har planer om at blive lidt eller meget mere involveret i arbejdet med sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen, har besvaret spørgsmålet.
Note: Det har været muligt at afgive flere svar, hvorfor totalprocenten overstiger 100.

De aspekter af arbejdet, hvor der er mest interesse for at justere rollen, handler om efterfølgende at gøre brug af resultatet: 82 % fremhæver opgaven med at sparre med børnehaveklasselederne om den pædagogiske opfølgning på sprogvurderingen som et aspekt, hvor de ønsker en større rolle og grad af involvering, og 70 % fremhæver dét at drøfte status på resultaterne med børnehaveklasselederne.

I interviewene fra skolebesøgene giver ledelsesrepræsentanterne udtryk for, at de har tillid til, at børnehaveklasselederne er i stand til at løfte opgaven, uden at den pågældende leder skal være mere involveret, end vedkommende er i forvejen:

> *Jeg synes egentlig, det er passende, når vi lige får arbejdsrytmen systematiseret i forhold til skoleårets gang. For man er nødt til også at have en uddelegerende stil, hvor man tror på, at det er børnehaveklasselederne, der er udførende og opfølgende på det, der sker. Og det har jeg en god fornemmelse med. Man kan jo ikke have fingrene nede i det hele, man bliver nødt til at tro på, at det bliver udført ude i det yderste led.*

En anden ledelsesrepræsentant udtrykker, at vedkommende er til rådighed i forbindelse med ressourcemæssige spørgsmål, hvis børnehaveklasselederne har behov for det, men at der ellers er tillid til, at de løser opgaven:

Jeg er med til ét teammøde, og i år har det kun været med lærerne, og jeg er også med ved konferencerne. Men har de brug for ekstra ressourcer, så er det mig, der skal ind og se, hvad vi har, og hvad de har brug for. Men siger de "den klarer jeg selv", så har jeg tillid til, at de løser det selv.

Disse ledelsesrepræsentanter overlader således en høj grad af autonomi i opgaveløsningen til børnehaveklasselederne og involverer sig kun i de tilfælde, hvor der er behov for det af ressourcemæssige årsager, eller når børnehaveklasselederen udtrykker ønske om det.

5.3 Inddragelsen af ressourcepersoner overordnet set

Langt størstedelen af ledelsesrepræsentanterne synes, at inddragelsen af ressourcepersoner (både lokale og kommunale) i forbindelse med sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen er passende. Dette fremgår af data fra spørgeskemaundersøgelsen blandt ledelsesrepræsentanter, hvor 87 % svarer, at inddragelsen er passende, mens 11 % svarer, at den er for lav. 1 % mener, at inddragelsen er for høj.

De interviewede tale-høre-lærere giver i det kvalitative materiale fra skolebesøgene udtryk for en anden opfattelse, da de ikke synes, at de altid inddrages i tilstrækkelig grad. En tale-høre-lærer siger:

Min problematik i det er, at vi nok nogle gange er nogle af de eneste, der ser vores vigtighed, og det tror jeg er, fordi at det er så svært at forklare, hvad vi sidder med af viden.

Blandt tale-høre-lærerne foreslår en gruppe fra et skolebesøg, at skolens ledelse bliver mere involveret og sikrer, at de kommunale ressourcepersoner inddrages, når der er behov for det. En anden gruppe tale-høre-lærere fra et andet skolebesøg har derimod sat sig for at gøre mere opmærksom på, hvad den har at tilbyde, i forventning om, at det fører til en større inddragelse. En tale-høre-lærer siger:

Jeg har jo gennemlæst den der Pejlemærker for fremtidens pædagogisk-psykologiske rådgivning *fra KL, og vi vil jo prøve at lave et katalog, hvor vi kan sige: "Hvilke handlemønstre kan vi være med til at bryde?" Fordi der er jo nogen, der stadig ikke kan finde ud af at have en dialog med et barn eller en elev. Det synes jeg jo er værdifuldt – at man kan kommunikere med folk.*

Under et af skolebesøgene nævner en børnehaveklasseleder, at en sideeffekt ved, at sprogvurderingen blev gjort obligatorisk, har været, at det har fungeret som en katalysator for et øget samarbejde med de kommunale ressourcepersoner. Grunden til dette er, at der samtidig med indførelsen af den obligatoriske sprogvurdering var blevet udviklet kommunale procedurer for, hvordan og hvornår en kommunal ressourceperson skulle indgå i processen. Dette havde givet de pågældende børnehaveklasseledere et legitimt krav på at få sparring fra en tale-høre-lærer, hvis en elev viste sig at være i sproglige vanskeligheder, hvilket tidligere havde været vanskeligere at få.

De interviewede læsevejledere på de tre besøgte skoler inddrages i meget forskelligt omfang i sprogarbejdet, hvilket skyldes skolernes forskellige prioritering af ressourcer og det forhold, at de interviewede læsevejledere alle var lærere med fuldt skema ved siden af. På en af de besøgte skoler var den pågældende læsevejleder slet ikke inddraget i sprogarbejdet i børnehaveklassen, men blev først koblet på i midten af 1. klasse. Dette skyldtes en beslutning om at bruge læsevejlederens ressourcer på et intensivt opfølgningsforløb i 2. klasse for de elever, der ved en prøve i slutningen af 1. klasse viste sig at være i sproglige vanskeligheder.

På en anden skole havde en række praktiske forhold i forbindelse med en flytning betydet, at læsevejlederen hidtil kun havde haft en begrænset rolle som konferenceperson for børnehaveklassen. Denne rolle bestod i at deltage ved de konferencer, der fandt sted, hvis en elev viste sig at være i sproglige vanskeligheder (behandles nærmere i kapitel 10). Læsevejlederen håbede dog fremover at kunne spille en større rolle:

> *Jeg vil godt ind, når selve prøven er taget og gjort op. Så vil jeg ind og sige "okay, hvad så?". Hvordan er det, man kommer videre, og er det blevet godt, når børnene er kommet i 1. klasse?*

En sådan rolle ville medføre, at læsevejlederen kunne agere som bindeled på tværs af årgangene og sikre kontinuitet i sprogarbejdet for de elever, der måtte være i sproglige vanskeligheder.

På den sidste af de besøgte skoler havde læsevejlederen en rolle både i forbindelse med selve gennemførelsen af sprogvurderingen og i det efterfølgende arbejde med de elever, der måtte være i sproglige vanskeligheder. Således var den pågældende læsevejleder ansvarlig for at gennemføre en eventuel opfølgende individuel sprogvurdering af de elever, som havde klaret sig dårligt ved den indledende kollektive sprogvurdering. Derudover var det forventningen, at vedkommende ville blive tildelt fire timer efter jul til sproglig støtte til de elever, som ifølge sprogvurderingen var i sproglige vanskeligheder. Den pågældende læsevejleder håbede dog at spille en endnu større rolle fremover:

Målet er jo, når det her sprogvurderingstest kommer til at køre optimalt, at når de har taget den første prøve, så skal talekonsulenten og jeg være med til et fælles møde, hvor vi så sætter nogle fælles tiltag i gang. […] Så jeg kommer egentlig med i hele processen, og det er en kæmpe fordel, når de starter i 1. klasse, at jeg ved, hvem det er, vi skal have obs. på. Så følger jeg dem de fire år i indskolingen, og der er ligesom en rød tråd.

5.4 Kompetencer

Af ændringen af bekendtgørelsen fra 2009 fremgår det, at "undervisningen kan varetages inden for rammerne af de gældende kvalifikationskrav for børnehaveklassens undervisere, jf. folkeskolelovens § 29" (Undervisningsministeriet 2009a). Dermed er det også en forudsætning i bekendtgørelsen, at den obligatoriske sprogvurdering skal gennemføres med de kompetencer og forudsætninger, som børnehaveklasselederne i forvejen har. Det følgende afsnit gør rede for, hvordan børnehaveklasseledere og ledelsesrepræsentanter vurderer børnehaveklasseledernes kompetencer til at løse opgaven med at gennemføre sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen.

Overordnet vurderer de, at børnehaveklasselederne er rustet til at gennemføre det generelle sprogarbejde samt specifikt at gennemføre sprogvurderingen og planlægge og udføre en pædagogisk praksis på baggrund heraf. En mulig forklaring i denne sammenhæng er, at en stor del af børnehaveklasselederne har fået kompetenceudvikling inden for disse områder i de seneste fem år. Dog nævnes der eksempler i det kvalitative materiale på, at nogle finder det vanskeligt at oversætte resultatet til praksis. Nedenfor gennemgås data om, i hvilken grad børnehaveklasselederne oplever at være rustet til gennemførelse, omsættelse af resultater til praksis samt udførelsen af en sproglig indsats.

Rustet til at gennemføre sprogvurderingen

Ledelsesrepræsentanterne er i spørgeskemaundersøgelsen blevet bedt om at vurdere, i hvor høj grad de synes, at børnehaveklasselederne på deres matrikel er i stand til at gennemføre sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen. Her svarer over halvdelen (57 %), at de i høj grad synes, at børnehaveklasselederne er rustet til denne opgave, mens 29 % svarer "I nogen grad". 11 % angiver, at det ikke er børnehaveklasselederne, der sprogvurderer børnene, mens de sidste 3 % har svaret "I mindre grad" eller "Slet ikke".

Denne positive vurdering kan hænge sammen med, at børnehaveklasselederne i de fleste tilfælde ikke er alene om at gennemføre sprogvurderingen (jf. afsnit 7.1). Et andet forhold, der kan have betydning, er, om børnehaveklasselederne har fået kompetenceudvikling inden for de seneste fem år med hensyn til at gennemføre sprogvurderingen. Dette beskrives i tabel 8 nedenfor:

Tabel 8
Har børnehaveklasselederne de sidste 5 år modtaget kompetenceudvikling i at gennemføre sprogvurderinger?

	Antal	Procent
Ja, alle	123	46
Ja, nogle	78	29
Nej	31	12
Ved ikke	33	12
Total	265	100

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt ledelsesrepræsentanter.

Som det fremgår af tabellen, er der en relativt udbredt praksis for, at børnehaveklasselederne har fået kompetenceudvikling med hensyn til at gennemføre sprogvurderingen. 46 % af ledelsesrepræsentanterne svarer således, at alle børnehaveklasselederne har fået en sådan form for kompetenceudvikling, mens 29 % svarer, at det kun gælder nogle af børnehaveklasselederne.

Rustet til at oversætte resultat til praksis
Både børnehaveklasseledere og ledelsesrepræsentanter er blevet bedt om at vurdere, i hvor høj grad de (børnehaveklasselederne) er i stand til at planlægge en pædagogisk praksis på baggrund af sprogvurderingsresultatet. Svarene for de to grupper af respondenter er meget ens, da 31 % af børnehaveklasselederne har svaret, at de i høj grad er rustet til dette arbejde, mens 33 % af ledelsesrepræsentanterne har svaret dette. 53 % af børnehaveklasselederne har svaret "I nogen grad", mens 58 % af ledelsesrepræsentanterne har svaret dette. Ledelsesrepræsentanterne er således marginalt mere positive i deres vurderinger i forhold til børnehaveklasselederne. At over halvdelen af begge respondentgrupper vælger kategorien "I nogen grad" frem for "I høj grad", viser, at de overordnet set vurderer, at børnehaveklasselederne er rustet til at løfte opgaven, men at de godt kunne være det i endnu højere grad.

Ligesom det var gældende for gennemførelsen, kan en af grundene til, at både børnehaveklasseledere og ledelsesrepræsentanter overordnet er positive i deres vurderinger, være, at børnehaveklasselederne har fået kompetenceudvikling på området inden for de seneste fem år. I spørgeskemaundersøgelsen blandt ledelsesrepræsentanter svarer 34 %, at alle børnehaveklasseledere har fået kompetenceudvikling med hensyn til at omsætte sprogvurderingen til konkret pædagogisk handling, mens 33 % svarer, at nogle børnehaveklasseledere har fået en sådan kompetenceudvikling. 16 % svarer "Ved ikke" til dette spørgsmål.

I forlængelse heraf gives der i det kvalitative materiale udtryk for, at det kan være svært som børnehaveklasseleder at gennemføre det efterfølgende arbejde med elever i sproglige vanskeligheder:

> *Vi mangler viden/idéer til, hvordan vi arbejder videre med de børn, der har brug for ekstra støtte. Vi får resultaterne, og så slippes vi, og så er det op til os selv, hvorledes vi tilrettelægger undervisningen/tilrettelægger ekstraundervisningen til de børn.* (Børnehaveklasseleder i spørgeskemaundersøgelsen).

På baggrund af eksemplet kan det diskuteres, om der er behov for, at børnehaveklasselederne kompetenceudvikles med henblik på at ruste dem endnu bedre, eller om der i stedet er behov for en større inddragelse af ressourcepersoner (både lokale på skolen og kommunale) i omsættelses- og planlægningsarbejdet. Ressourcepersonerne besidder således specialiseret viden om børns sprog og kunne derfor hjælpe børnehaveklasselederen med at forstå resultatet og udarbejde fornuftige sproglige tiltag på baggrund af det.

Rustet til at gennemføre det efterfølgende sprogarbejde på baggrund af resultatet

Over halvdelen af børnehaveklasselederne (53 %) svarer, at de i nogen grad føler sig rustet til at gennemføre en sproglig indsats på baggrund af et sprogvurderingsresultat, mens 34 % svarer "I høj grad". Besvarelserne af dette spørgsmål tegner således samme billede som i afsnittet om oversættelse af resultat til praksis, nemlig at børnehaveklasselederne overvejende er positive i deres vurdering, men at over halvdelen kun er det i nogen grad.

Forhold, der hænger sammen med, at børnehaveklasselederne føler sig rustet til at udføre en sproglig indsats på baggrund af et vurderingsresultat

I dette afsnit ser vi på, hvilke forhold der hænger sammen med, om børnehaveklasselederen føler sig rustet til at udføre en sproglig indsats på baggrund af et vurderingsresultat. Vi har i den statistiske analyse[4] testet hvilke spørgsmål om holdninger til og praksis for sprogvurderingen, der hænger sammen med, om børnehaveklasselederne svarer positivt ("I høj grad" eller "I nogen grad") eller negativt ("I mindre grad" eller "Slet ikke") på spørgsmålet: "I hvilken grad føler du dig som børnehaveklasseleder rustet til at udføre en sproglig indsats på baggrund af et vurderingsresultat?" Her præsenteres de signifikante sammenhænge:

- De børnehaveklasseledere, der oplever for lidt opmærksomhed fra lederen, er mere negative end dem, der oplever en passende mængde eller for meget opmærksomhed.
- Børnehaveklasseledere med en kommunal vejledning til materialevalg er mere positive end dem med kommunale regler og dem uden hverken kommunale regler eller vejledning.

[4] Sammenhængene er testet ved hjælp af en logistisk regressionsmodel. Se metodeappendikset på **www.eva.dk** *for en nærmere beskrivelse af metoden.*

Rustet til det generelle sprogarbejde

Ledelsesrepræsentanterne er i spørgeskemaundersøgelsen blevet bedt om at vurdere, i hvor høj grad de synes, at børnehaveklasselederne på deres skole er rustet til at arbejde med sprog generelt. Her svarer lidt over halvdelen (54 %), at de i høj grad synes, at børnehaveklasselederne er rustet, mens 45 % svarer "I nogen grad". 1 % svarer "I mindre grad". En del af forklaringen på denne positive vurdering kan være, at en stor del af børnehaveklasselederne har fået kompetenceudvikling inden for arbejdet med sprog i børnehaveklassen. Således svarer 44 % af ledelsesrepræsentanterne, at alle børnehaveklasseledere på deres skole har fået en sådan kompetenceudvikling inden for de sidste fem år, mens 33 % svarer, at nogle børnehaveklasseledere har fået det.

I det kvalitative materiale er der flere eksempler på, at børnehaveklasselederne generelt oplever, at de er i stand til at udføre det arbejde, der forventes af dem i forbindelse med sprogvurderingen og sprogarbejdet generelt. Flere fortæller desuden, at de har fået relevant efteruddannelse, der har styrket dem i deres arbejde med sprog. Under et af skolebesøgene nævner skolens børnehaveklasseledere en række kurser, der alle har styrket dem i arbejdet:

> *Jeg synes egentlig, vi er ret godt med. Vi har været på et hav af kurser de senere år. For to år siden var vi på en hel uges kursus i dansk, som [forvaltningen] havde lavet for lærere fra 0.-3. klasse. Det var to gange to dage, tror jeg. Og det gav et boost til os alle sammen – både teoretisk baggrund, men også i forhold til, hvordan vi rent praktisk kan formidle det videre til ungerne omkring sprogtilegnelse.*

I de åbne svar på spørgsmålet om, hvorvidt børnehaveklasselederne føler sig rustet til at planlægge en pædagogisk indsats og/eller rustet til at udføre en sproglig indsats på baggrund af vurderingsresultatet, er der dog mange eksempler på, at det for børnehaveklasselederne netop er uddannelse og efteruddannelse, der efterlyses. Nogle ønsker, at de havde haft dansk som linjefag på pædagoguddannelsen, mens andre ønsker efteruddannelse i sproglig opmærksomhed og børns sproglige udvikling. I den sammenhæng bør reformen af pædagoguddannelsen nævnes, da den ændrer på den hidtidige struktur og indhold. Bl.a. indføres der en specialeretning målrettet skole- og fritidspædagogik, ligesom den sproglige dimension i uddannelsen styrkes.

Reform af pædagoguddannelsen
I januar 2014 blev der indgået en ny aftale om en ændring af loven, der omhandler strukturen af og indholdet i pædagoguddannelsen (LOV nr. 22 af 14.1.2014). Ændringen gælder fra og med augustoptaget 2014. Af bemærkninger til det oprindelige lovforslag (2013/1 LSF 17) fremgår det, at strukturen ændres, så omtrent hele det første år af uddannelsen består af en fælles grunduddannelse, der er ens for alle studerende. Derefter er det muligt at vælge mellem tre specialeretninger: småbørnspædagogik (0-5 år), skole- og fritidspædagogik (6-18 år) og social- og specialpædagogik. Af bemærkningerne fremgår det, at der er indtænkt en sproglig dimension både i grunduddannelsen og i specialeretningen skole- og fritidspædagogik, der fremover vil omfatte hovedparten af de pædagoger, der har deres virke i og omkring børnehaveklassen. På grunduddannelsen skal de studerende således have undervisning i sprog og kommunikation, mens der på specialeretningen skole- og fritidspædagogik skal undervises i sprogtilegnelse og -stimulering.Tekst

I forbindelse med arbejdet med sprog i børnehaveklassen er det vigtigt, at den styrkede sproglige dimension i pædagoguddannelsen giver de studerende (særligt på specialeretningen skole- og fritidspædagogik) viden om, hvordan børn i skolestartsalderen tilegner sig sproglige og læsemæssige færdigheder.

5.5 Overlevering af sprogvurderingsresultaterne

Data viser, at en bred vifte af personalegrupper orienteres om sprogvurderingsresultatet, og at der samtidig er en udbredt praksis blandt børnehaveklasselederne for at sprogvurdere alle eleverne igen hen imod slutningen af året.

En række personalegrupper er i et eller andet omfang involveret i arbejdet i børnehaveklassen, og børnehaveklasselederne er i spørgeskemaundersøgelsen blevet bedt om at angive, hvilke af disse grupper de orienterer om sprogvurderingsresultatet. Besvarelserne fremgår af tabel 9.

Tabel 9
Orienterer du andre om resultaterne af sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen? (n = 837)

	Antal	Procent
Skolens læsevejleder	549	66
Den kommende 1.-klasselærer	468	56
Afdelings- og/eller skolelederen	351	42
Andre børnehaveklasseledere	341	41
SFO'en	382	34
Kommunens tale-høre-pædagog	233	28
Andre	57	7
Total	2281	273

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt børnehaveklasseledere.
Note: Det har været muligt at afgive flere svar, hvorfor totalprocenten overstiger 100.

De kommende 1.-klasselærere orienteres i 56 % af tilfældene om sprogvurderingsresultatet i starten af børnehaveklassen, mens læsevejlederne er den personalegruppe, der hyppigst orienteres (66 %). Selvom de kommende 1.-klasselærere langt fra altid orienteres direkte af børnehaveklasselederen om sprogvurderingsresultaterne, er det ikke ensbetydende med, at de ikke i et eller andet omfang får viden om resultaterne. Således arbejder både skolens læsevejleder og i et eller andet omfang SFO-personalet tværgående mellem børnehaveklassen og 1. klasse, og de kan derfor viderebringe resultaterne.

Ud over sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen er det en udbredt praksis, at børnehaveklasselederne gennemfører en sprogvurdering hen imod slutningen af børnehaveklassen, og denne har nogenlunde samme form og indhold som den obligatoriske sprogvurdering, de foretog i starten af børnehaveklassen. Data fra spørgeskemaundersøgelsen blandt børnehaveklasselederne viser, at 67 % gennemfører en sprogvurdering af alle eleverne hen imod slutningen af skoleåret. Af disse svarer 73 %, at sprogvurderingen i slutningen af børnehaveklassen har nogenlunde samme form og indhold som den obligatoriske sprogvurdering i starten af året. De 67 % af børnehaveklasselederne, der gennemfører en sprogvurdering senere på året, er i spørgeskemaundersøgelsen blevet spurgt om, hvad den vigtigste grund til dette er. Her angiver 45 %, at den vigtigste grund er, at de gerne vil måle elevernes progression. Derefter er der et stort spring til den næsthyppigste og tredjehyppigste grund, der er henholdsvis overlevering til 1.-klasselæreren (22 %) og ønsket om at få et opdateret billede af elevernes sprog før skole-hjem-samtalerne (20 %).

På to af de besøgte skoler overleveres alle resultaterne af sprogvurderingerne i børnehaveklassen til den 1.-klasselærer, der overtager klassen. En 1.-klasselærer udtrykker følgende om udbyttet af at kunne se de tidligere sprogvurderinger:

> *Det er jo bare en historik, og jeg er helt klar over, at det kan have rykket sig siden da. Men jeg synes, at det er rart at have det alligevel, for det giver noget at forholde sig til. Specielt når man står med en ny børnegruppe, man skal lære at kende.*

I et andet tilfælde kunne 1.-klasselæreren anvende de sprogvurderinger, der var foretaget i 0. klasse, som grundlag for at foretage en ny sprogvurdering i 1. klasse for derved at kunne måle elevernes progression.

Ud over den overlevering, som sprogvurderingerne eventuelt giver anledning til, er der også en række andre kanaler for overlevering af viden om elevernes sprog. Data fra spørgeskemaundersøgelsen blandt ledelsesrepræsentanter viser således, at en kommende 1. klasselærer har timer i børnehaveklassen på 60 % af skolerne. Kvalitativt er indskolingsteamenes rolle forsøgt afdækket, da det også kunne være et forum for en sådan overlevering. Selvom der på alle de besøgte skoler var indskolingsteams, var det ikke et forum, man anvendte til at overlevere og diskutere elevernes sprog. I stedet havde indskolingsteamene først og fremmest fokus på sociale forhold og planlægning af aktiviteter.

5.6 Anbefalinger

På baggrund af ovenstående anbefaler EVA:

- At skoleledelsen tager initiativ til at drøfte behovet for ledelsesbevågenhed med børnehaveklasselederne, herunder formen og indholdet af ledelsens involvering. Drøftelserne kan også fokusere på, hvad der skal til, for at børnehaveklasselederne i (endnu) højere grad vil opleve, at den tid, der bruges på den obligatoriske sprogvurdering, er givet godt ud. Det kan ske, enten ved at tidsforbruget minimeres, eller ved at udbyttet øges – fx gennem øget inddragelse af ressourcepersoner. Dette vil sikre en ledelsesbevågenhed, der matcher børnehaveklasseledernes individuelle behov, og øge det oplevede udbytte af sprogvurderingen.
- At man på skolerne overvejer at bruge indskolingsteamene mere aktivt i at sikre overleveringen af viden om elevernes sprog. Dette sikrer, at der ikke går viden tabt, og øger den kommende 1.-klasselærers muligheder for at tilrettelægge undervisningen fra starten af 1. klasse på baggrund af elevernes sproglige forudsætninger.
- At der på pædagoguddannelsen (og særligt på specialeretningen skole- og fritidspædagogik) er fokus på den tidlige tilegnelse af sproglige og læsemæssige færdigheder hos børn i skolestartsalderen, så de studerende opnår viden herom. Dette vil kunne gøre det nemmere at omsætte sprogvurderingsresultatet til konkrete sproglige tiltag i børnehaveklassen.

6 Kortlægning af sprogvurderings-materialer

I dette kapitel belyses de sprogvurderingsmaterialer, der anvendes ved sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen. Kapitlet viser en mangfoldighed i valget af sprogvurderingsmaterialer – med hensyn til både hvilke(t) og hvor mange, der anvendes. Samtidig foreligger der ofte lokale regler og/eller vejledninger for, hvilke materialer der skal anvendes. I kapitlet diskuteres det ligeledes, hvordan en vurdering af kvaliteten af sprogvurderingsmaterialer ikke kan stå alene, men må suppleres med vurderinger af de muligheder, den organisatoriske ramme giver for at understøtte arbejdet med gennemførelse af sprogvurderingen, omsættelsen af resultatet til praksis og det efterfølgende sprogarbejde. Der udledes en række karakteristika, som et godt sprogvurderingsmateriale har, ligesom kendetegn ved en god organisatorisk ramme skitseres. Kapitlet er opbygget, så der i afsnit 6.1 ses på graden af styring i forhold til valget af materiale, mens afsnit 6.2 afdækker, hvilke materialer der anvendes. Afsnit 6.3 diskuterer materialets kvalitet og den organisatoriske rammes betydning for arbejdet med sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen.

6.1 Sprogvurderingsmaterialet er ofte valgt af kommune eller skole

Der foregår ofte en relativt høj grad af styring af, hvilket sprogvurderingsmateriale der bruges i sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen. Langt størstedelen af børnehaveklasseledere (83 %) angiver således at være underlagt en beslutning om, at et bestemt materiale eller en kombination af materialer skal bruges ved sprogvurderingen. Derudover svarer 12 %, at der er en vejledning, der opstiller nogle retningslinjer, mens ganske få (5 %) hverken har regler eller vejledning opstillet af skolen eller kommunen for deres sprogvurderingsarbejde. Den relativt høje grad af styring med hensyn til materialevalget er interessant, da lovgivningen ikke fastsætter krav om, hvilket materiale der skal anvendes ved sprogvurderingen, eller hvad dette skal indeholde.

Spørgsmålet om, hvor denne styring udgår fra, er forsøgt afdækket i både det kvantitative og det kvalitative materiale. I spørgeskemaundersøgelsen er børnehaveklasselederne blevet spurgt om, hvem der har været med til at udvikle de regler og vejledninger, der udgår fra enten kommunen eller skolen, hvilket henholdsvis 34 % og 17 % af børnehaveklasselederne svarede "Ved ikke" til. Den kvalitative dataindsamling har ligeledes vist, at børnehaveklasselederne ofte ikke ved, om de krav, der er fastsat med hensyn til materialevalget, er bestemt af lovgivningen, kommunen eller skolen. Dermed er det ikke muligt at fastslå, om den høje grad af styring er et resultat af en kommunal prioritering eller et valg, der er truffet lokalt på skolerne, og hvem der eventuelt har været involveret i arbejdet med at udforme reglerne og/eller vejledningerne.

På de tre besøgte skoler er der forskellige eksempler på, hvordan processen har været i forbindelse med valget af et nyt materiale. Skolebesøgene viser, at indførelsen af krav om en særlig praksis kan komme i konflikt med børnehaveklasseledernes følelse af ejerskab. På en af skolerne blev der stillet krav om, at der bl.a. skulle bruges et nyt og mere omfattende vurderingsmateriale, hvilket skabte frustrationer hos de børnehaveklasseledere, der oplevede det som et forstyrrende indgreb i den praksis, de i forvejen havde vænnet sig til. En anden skole var også gået over til at bruge et nyt materiale. Den var dog i den forbindelse involveret som én af fire skoler i en kommunal forsøgsordning med henblik på at indføre materialet på alle kommunens skoler. Dette var en proces, som børnehaveklasselederne aktivt blev inddraget i, da de skulle afprøve materialet i praksis og efterfølgende komme med feedback. Her pointerede de nogle svagheder og faldgruber, men støttede samlet set op om materialet. På den tredje skole var børnehaveklasselederne mere positive, hvilket kan ses som et udtryk for, at de ved at blive taget med på råd følte større ejerskab til det valgte sprogvurderingsmateriale.

Da en stor del af børnehaveklasselederne ikke selv vælger sprogvurderingsmaterialet, er det relevant, at der løbende foretages en opsamling af børnehaveklasseledernes oplevelser og erfaringer med arbejdet med det pågældende materiale. I den sammenhæng svarer 55 % af ledelsesrepræsentanterne i spørgeskemaundersøgelsen, at de internt på skolen har evalueret arbejdet med sprogvurderinger. Af denne gruppe svarer halvdelen (50 %), at evalueringen har givet anledning til ændringer i den måde, de arbejder med sprogvurderinger på.

Derudover svarer 40 % af ledelsesrepræsentanterne, at sprogvurderingspraksissen er blevet evalueret i kommunen. Blandt disse mener 57 %, at den kommunale evaluering har givet anledning til ændringer i den måde, der på skolen arbejdes med sprogvurderinger på. 35 % svarer "Ved ikke" til, om kommunen har evalueret sin sprogvurderingspraksis, hvilket bekræfter billedet af, at der kan mangle klarhed med hensyn til den kommunale praksis.

6.2 Mangfoldighed i brugen af sprogvurderingsmaterialer

Der anvendes en bred vifte af sprogvurderingsmaterialer ved gennemførelsen af sprogvurderingerne i starten af børnehaveklassen. Det fremgår af spørgeskemaundersøgelsen blandt børnehaveklasseledere, hvor de har svaret på, hvilke sprogvurderingsmaterialer (eller dele heraf) de anvender, og om de anvender dem alene eller i kombination med hinanden.

Tabel 10
Hvilke(t) af disse materiale(r) indgik, sidste gang du gennemførte en sprogvurdering i starten af en børnehaveklasse? (n = 837)

	Antal	Procent
KTI (Kontrolleret Tegne-lagttagelse) (Dansk Psykologisk Forlag)	343	41
SDU/Rambøll Sprog	261	31
Læseevaluering på begyndertrinnet (Alinea)	230	27
Kommunalt udviklet materiale	191	23
DLB-kendskab i børnehaveklassen (Dansk lyd- og bogstavkendskab i børnehaveklassen) (Special-pædagogisk forlag)	119	14
Sprogvurdering 0. klasse (Dansk Psykologisk Forlag)	105	13
IL-basis, gruppeprøven (Hogrefe Psykologisk Forlag)	61	7
LUS (LæseUdviklingsSkemaet – Bogen om Ny LUS) (Alinea)	43	5
Andet	34	4
Sprogvurderingsmateriale, som jeg selv eller anden børnehaveklasseleder har lavet	30	4
Sproglig test 1 (Special-pædagogisk forlag)	9	1
DL-prøven (Diagnostisk læse- og staveprøve) (Hogrefe Psykologisk Forlag)	7	1
Nikolaj (Special-pædagogisk forlag)	0	0
Sproghistorier (A/S Dafolo)	0	0
Total	1433	171

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt børnehaveklasseledere.

Note: Det har været muligt at afgive flere svar, hvorfor totalprocenten overstiger 100.

I alt 13 af materialerne fra tabellen er blevet anvendt i et eller andet omfang. Det mest anvendte materiale er KTI, som 41 % af de adspurgte børnehaveklasseledere anvendte ved sidste sprogvurdering i starten af børnehaveklassen. Derefter er der et spring ned til de næstmest anvendte materialer, der er henholdsvis SDU/Rambøll Sprog (31 %), Læseevaluering på begyndertrinnet (27 %) og et kommunalt udviklet materiale (23 %). Derefter er der igen et spring ned til henholdsvis det femte- og sjettemest anvendte materiale, henholdsvis DLB-kendskab i børnehaveklassen (14 %) og Sprogvurdering 0. klasse (13 %).

Af de adspurgte børnehaveklasseledere brugte lidt over halvdelen (52 %) kun ét sprogvurderingsmateriale, mens de resterende 48 % anvendte kombinationer af to eller flere materialer. Af de 48 %, der anvendte en kombination af materialer, anvendte 30 % en kombination af to materialer, 14 % anvendte en kombination af tre materialer, og 4 % anvendte mellem fire og seks sprogvurderingsmaterialer ved sidste sprogvurdering i starten af børnehaveklassen. I den sammenhæng skal det pointeres, at der blev spurgt, om man havde anvendt hele eller dele af materialerne, og der er sandsynligvis tale om dele af materialer, der er blevet kombineret, i de tilfælde hvor et stort antal af materialer er angivet.

Det er meget forskelligt, hvilke enkeltmaterialer og kombinationer af materialer der anvendes. Således rummer datasættet 42 forskellige sammensætninger af materialer, hvis der alene ses på de respondenter, der anvender et enkelt materiale eller to materialer i kombination. Ud over disse 42 sammensætninger er der yderligere 150 af børnehaveklasselederne, der anvender tre eller flere materialer i kombination med hinanden, og derfor er det totale antal af materialeanvendelser markant større.

Hvad angår svarmuligheden "Kommunalt udviklet materiale", er der et forbehold, da børnehaveklasselederne i nogle tilfælde kan have svaret, at de anvendte et kommunalt udviklet materiale, selvom dette ikke er tilfældet. Fx hvis kommunerne har indkøbt et materiale og pålagt skolerne at anvende det, og børnehaveklasselederne derfor får det indtryk, at det er kommunalt udviklet. En sådan konklusion ses i fokusgruppeinterviewene med børnehaveklasseledere og i de åbne svar fra spørgeskemaundersøgelsen blandt børnehaveklasseledere. Derfor udgør kommunalt udviklede materialer i realiteten givetvis en mindre procentdel end de 23 %, der fremgår af tabel 9.

Ud af de mange forskellige måder at anvende sprogvurderingsmaterialer på er der otte (fire enkeltmaterialer og fire kombinationer af to materialer), der skiller sig ud ved, at de anvendes af minimum 20 respondenter. Disse udgør tilsammen 66 % af det samlede antal respondenter:

Tabel 11
Mest brugte enkeltmaterialer og kombinationer (n = 837)

	Antal	Procent
Kun SDU/Rambøll Sprog	141	17
Kun kommunalt udviklet materiale	117	14
KTI + Læseevaluering på begyndertrinnet	81	10
Kun Læseevaluering på begyndertrinnet	76	9
Kun Sprogvurdering – 0. klasse	54	6

fortsættes næste side …

… fortsat fra forrige side

	Antal	Procent
KTI + DLB-kendskab i børnehaveklassen	35	4
KTI + SDU/Rambøll Sprog	29	3
DLB-kendskab i børnehaveklassen + Sprogvurdering – 0. klasse	22	3
Total for de otte mest anvendte enkeltmaterialer og kombinationer	555	66

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt børnehaveklasseledere.

Af disse var SDU/Rambøll Sprog det mest anvendte enkeltmateriale, da 141 respondenter, svarende til 17 % af den samlede respondentgruppe på 837 børnehaveklasseledere, svarer, at de anvendte dette. Den hyppigste kombination af materialer var KTI og Læseevaluering på begyndertrinnet, som 81 af respondenterne benyttede, svarende til 10 % af den samlede respondentgruppe.

Kategorien "Kommunalt udviklet materiale" adskiller sig fra de øvrige ved, at børnehaveklasselederne i denne kategori sandsynligvis ikke anvender det samme sprogvurderingsmateriale. De tre øvrige enkeltmaterialer indkøbes fra udbyderen, og de børnehaveklasseledere, der bruger disse materialer, benytter således materiale med samme indhold, mens kategorien "Kommunalt udviklet materiale" dækker over en ukendt variation i forhold til det specifikke indhold i sprogvurderingsmaterialet. At den alligevel er medtaget som kategori, skyldes, at den som kategoritype adskiller sig markant fra de øvrige, idet kommunerne i princippet har haft mulighed for at bestemme materialets indhold selv. Det skal bemærkes, at respondenter, der har svaret "Ved ikke" til, om de benytter et kommunalt udviklet materiale, er blevet lagt til gruppen af respondenter, der svarer nej. Dette er dels for ikke at overvurdere antallet af respondenter, der bruger et kommunalt udviklet materiale, dels fordi vi antager, at en kommunes overgang til et eget udviklet materiale vil blive markeret lokalt, og at børnehaveklasseledere, der ikke ved, om de bruger et sådant materiale, derfor sandsynligvis ikke gør det.

6.3 Betydning af materialet versus den organisatoriske ramme

I dette afsnit stilles der skarpt på nogle overordnede forhold, der har betydning for arbejdet med sprogvurderingen. Dels betydningen af kvaliteten af det anvendte sprogvurderingsmateriale, dels betydningen af den organisatoriske ramme for arbejdet med sprogvurderingen. Et sprogvurderingsmateriale, der i sig selv er af høj kvalitet, kan miste sin positive betydning, hvis ikke det organisatoriske setup støtter op om det. At man på en skole eller i en kommune anvender et materiale af høj kvalitet, er altså ikke i sig selv en garanti for, at arbejdet med sprogvurderingen får en positiv betydning for undervisningen i børnehaveklassen.

Betydningen af den organisatoriske ramme for arbejdet med sprogvurderinger fremhæves af den ekspertgruppe, der er tilknyttet evalueringen. Ikke desto mindre er der en række karakteristika, der kendetegner et materiale af høj kvalitet. Følgende kvaliteter fremhæves af evalueringens ekspertgruppe som væsentlige for et materiale:

- **Materialets formål er tydeligt afgrænset.**
  Det skal være tydeligt, hvad resultatet kan og ikke kan sige noget om med hensyn til barnets sprog. Denne tydelige afgrænsning minimerer sandsynligheden for over-, under- og fejlfortolkninger. Den gør det også muligt for børnehaveklasselederen at vælge et sprogvurderingsmateriale, der passer til det konkrete behov for sprogvurdering i den enkelte klasse (i de tilfælde hvor børnehaveklasselederen frit kan vælge materiale).

- **Materialet giver et billede af centrale dimensioner i barnets sprog.**
  Det er vigtigt, at børnehaveklasselederen gennem sprogvurderingen får et billede af de centrale dimensioner i den videre sprogindlæring – herunder læsning. Følgende elementer er stærke prædiktorer for en senere læseudvikling (Elbro et al. 2005):
  - Elevens ordforråd
  - Elevens fornemmelse for fonemer
  - Elevens kendskab til bogstaver og bogstav-lyd-forbindelser.

  Derudover nævner Fælles Mål lytteforståelse som et forhold, der bør indgå i en sprogvurdering.

- **Materialet giver børnehaveklasselederen et systematisk grundlag for at analysere børnenes sprog.**
  Sprogvurderingen og materialet skal levere en systematik og et begrebssæt, som gør, at børnehaveklasselederen har mulighed for at forholde sig til elevernes sprog på et andet og mere kvalificeret grundlag, end hun kan i den daglige kontakt med barnet.

- **Materialet har en overskuelig og tidssvarende fremtoning.**
  Materialet skal være grafisk overskueligt og opdateret med hensyn til ord- og billedvalg, så det passer til eleverne i børnehaveklassen i dag. Utidssvarende ord- og billedmateriale kan være en fejlkilde i sprogvurderingen, fordi det kan forvirre eleverne med hensyn til, hvad opgaven går ud på. Et opdateret ord- og billedvalg øger med andre ord validiteten af resultatet, fordi det bliver mere sikkert, at det er de sproglige dimensioner i opgaverne, der ligger til grund for eventuelle forkerte svar.

- **Materialet lægger op til en logisk og overskuelig gennemførelse.**
  Selve sprogvurderingssituationen skal være let at gå til. Ofte vil der være et behov for at dele klassen op og/eller foretage sprogvurderingen i flere etaper, hvilket i sig selv kan indebære praktiske udfordringer. Derfor skal selve vurderingen være logisk og overskuelig.

- **Materialet kræver minimal praktisk efterbehandling.**
  Efter at en sprogvurdering er gennemført, skal resultaterne praktisk gøres klar til fortolkning. Dette sker fx ved, at børnehaveklasselederen noterer alle elevers resultater for de belyste sproglige dimensioner ind i et skema eller indtaster svarene elektronisk, hvorefter et samlet resultat beregnes. Denne praktiske efterbehandling er nødvendig i de tilfælde, hvor vurderingen ikke gennemføres elektronisk, men bør være af et begrænset omfang.

- **Materialet præsenterer resultaterne på en letforståelig måde.**
  Resultaterne af sprogvurderingen skal være lette at forstå for børnehaveklasseleder og forældre. Det skal være tydeligt for børnehaveklasselederen, både hvad den enkelte elev kan, og hvad hans eller hendes sproglige udviklingsområder er. De skal med andre ord være nemme at fortolke. Sådanne resultater vil også være nemme at forstå for forældrene.

- **Materialet giver god inspiration til arbejdet med sprog.**
  Materialet leverer gode input til, hvordan resultaterne kan bruges pædagogisk, uden at forståelsen af sprog bliver forsimplet og teknisk. Materialet skal med andre ord ikke levere færdige løsninger. Det skal inspirere børnehaveklasselederen til at se nye måder at arbejde med sprog på i den daglige kontekst i børnehaveklassen – og klæde hende på til at foretage fagligt funderede valg blandt såvel nye som gamle metoder.

- **Materialets pris er overkommelig.**
  I praksis er materialets pris også en faktor for, hvilket sprogvurderingsmateriale der ender med at blive anvendt. Priserne på materialerne er forskellige. Fx koster det materiale, der er udviklet af Syddansk Universitet, og som udbydes med it-understøttelse af Rambøll Sprog, ca. 1 kr. pr. indbygger i kommunen. En kommune med 50.000 indbyggere betaler altså 50.000 kr. for en årlig licens. Et andet eksempel er Læseevaluering på begyndertrinnet, hvor vurderingen i starten af børnehaveklassen har tre dele. Til hver del skal der købes et svarark pr. elev. Arkene sælges i pakker til mellem 26 og 62 kr. pr. pakke. Det betyder, at der til en klasse på 25 elever skal købes ark for 315 kr. Hertil kommer et såkaldt orienteringssæt med beskrivelser og instruktioner til materialerne, eksempler, scoreark og skemaer til evaluering af klassens og elevens resultater, der koster 712 kr.

Ekspertgruppen betoner derudover, at der kan være nogle individuelle præferencer, der gør, at en børnehaveklasseleder fungerer bedre med ét materiale frem for et andet – fx på grund af materialets ord- og billedvalg eller gennemførelsesmåde.

EVA's statistiske modeller viser derudover en række faktorer, der vedrører materialet eller anvendelsen af det, og som samtidig har en positiv indvirkning på børnehaveklasseledernes vurdering af at arbejde med sprogvurderingen. Det har en positiv indvirkning på børnehaveklasseledernes vurderinger af sprogvurderingens anvendelighed, når:

- **Børnehaveklasselederen identificerer elever i sproglige vanskeligheder**
  Denne variabel har en positiv indvirkning på deres vurdering af:
  - Om tiden er givet godt ud
  - Om de kan tilrettelægge et sprogarbejde, der tilgodeser elevernes forskellige udfordrin ger og behov
  - Om sprogvurderingen styrker arbejdet med sprog
  - Om sprogvurderingen styrker arbejdet med den sproglige dimension i de øvrige temaer.

- **Børnehaveklasselederen oplever at få den vigtigste viden om eleverne ved at observere vurderingsprocessen (eller både fra resultater og ved observationer)**
  De børnehaveklasseledere, der svarer, at resultaterne er den vigtigste viden om eleverne fra sprogvurderingen, er mere negative end dem, der svarer, a) at den vigtigste viden om eleverne fra sprogvurderingen er at observere vurderingsprocessen, eller b) at resultaterne og observationerne i forbindelse med sprogvurderingsprocessen er lige værdifulde. Dette gælder i deres vurderinger af følgende variable:
  - Om tiden er givet godt ud
  - Om de kan tilrettelægge et sprogarbejde, der tilgodeser elevernes forskellige udfordringer og behov
  - Om sprogvurderingen styrker arbejdet med sprog.

- **Børnehaveklasselederen tilpasser sprogvurderingsmaterialet**
  Denne variabel har en positiv indvirkning på deres vurdering af:
  - Om sprogvurderingen styrker arbejdet med sprog
  - Om sprogvurderingen styrker arbejdet med den sproglige dimension i de øvrige temaer.

- **Børnehaveklasselederen bruger mere end tre klokketimer på gennemførelsen af sprogvurderingen.**
  Denne variabel har en positiv indvirkning på deres vurdering af:
  - Om sprogvurderingen styrker arbejdet med sprog
  - Om sprogvurderingen styrker arbejdet med den sproglige dimension i de øvrige temaer.

Karakteristika ved den organisatoriske ramme

De statistiske modeller giver ligeledes indikationer af, hvilke træk ved den organisatoriske ramme der spiller ind på børnehaveklasseledernes oplevelse af at kunne anvende sprogvurderingerne.

Det spiller positivt ind på børnehaveklasseledernes vurderinger af sprogvurderingernes anvendelighed, når:

- **Børnehaveklasselederen oplever, at lederen har en passende grad af opmærksomhed på arbejdet med sprogvurderingerne**
  Dette spiller positivt ind på deres vurdering af:
  - Om sprogvurderingen styrker arbejdet med sprog
  - Om sprogvurderingen styrker arbejdet med den sproglige dimension i de øvrige temaer
  - Om de føler sig rustet til at gennemføre en sproglig indsats på baggrund af sprogvurderingen.

- **Børnehaveklasselederen gennemfører sprogvurderingen sammen med andre**
  Dette spiller positivt ind på deres vurdering af:
  - Om tiden er givet godt ud.

- **Børnehaveklasselederen planlægger den pædagogiske praksis på baggrund af sprogvurderingsresultatet sammen med andre**
  Dette spiller positivt ind på deres vurdering af:
  - Om de kan tilrettelægge et sprogarbejde, der tilgodeser elevernes forskellige udfordringer og behov
  - Om sprogvurderingen styrker arbejdet med sprog.

- **Der er en vejledning fra kommunalt hold (men ingen regler) om, hvilket sprogvurderingsmateriale der skal anvendes i starten af børnehaveklassen.**
  Denne variabel spiller positivt ind på deres vurdering af:
  - Om tiden er givet godt ud.

Derudover er de børnehaveklasseledere, der har andre voksne i deres klasse i minimum en time om ugen, mere negative i deres vurdering af, om tiden er givet godt ud, end de børnehaveklasseledere, der er alene i klassen i alle lektioner. Det skal bemærkes, at der naturligvis godt kan være fordele ved en sådan organisering, som ikke indfanges af den statistiske model.

Disse resultater fra de statistiske modeller uddybes i de afsnit af rapporten, hvor relevante variable analyseres.

6.4 Anbefalinger

På baggrund af ovenstående anbefaler EVA:

- At de involverede parter, fx børnehaveklasselederne, ressourcepersonerne og skoleledelsen, evaluerer arbejdet med sprogvurderingen, fx hvert andet til tredje år. I de tilfælde, hvor den kommunale forvaltning har udstukket regler, kan repræsentanter herfra med fordel inddrages. Det løbende evalueringsarbejde sikrer, at der bruges relevant materiale, og at den organisatoriske ramme støtter bedst muligt op om arbejdet.

7 Gennemførelsen

I dette kapitel stilles der skarpt på selve gennemførelsen af sprogvurderingen, som viser sig at være præget af stor diversitet. I det følgende er der således ikke tale om et fast mønster for gennemførelsen, men alene om nogle træk, der går igen blandt størstedelen af skolerne. Det typiske billede i denne sammenhæng er, at børnehaveklasselederen samarbejder med andre personalegrupper om gennemførelsen, og at der typisk anvendes en kollektiv sprogvurderingsform, hvor sprogvurderingsmaterialet anvendes, uden at der foretages tilpasninger i det. Med hensyn til hvad der kommer ud af gennemførelsen, mener majoriteten af børnehaveklasselederne, at den viden, de opnår via observation af gennemførelsesprocessen, er lige så vigtig som den viden, de får på baggrund af det endelige resultat. Observation af processen muliggør nemlig, at børnehaveklasselederen kan få information om, hvordan de forskellige elever reagerer på situationen, og hvordan eleverne griber opgaven an. De to første afsnit beskæftiger sig med organiseringen af gennemførelsen og den valgte vurderingsform, mens afsnit 7.3 omhandler ressourceforbruget. Afsnit 7.4 handler om, hvorvidt der foretages tilpasninger eller ej, mens afsnit 7.5 og 7.6 handler om, hvilken type viden børnehaveklasselederne får ud af gennemførelsen, og hvordan en negativ sideeffekt ved sprogvurderingen kan være, at nogle elever bliver nervøse ved sprogvurderingen.

7.1 Organiseringen af gennemførelsen har mange forskellige former

Der er stor variation i, hvem der deltager ved selve gennemførelsen. Den hyppigst inddragede person i gennemførelsen er børnehaveklasselederen selv, men derudover inddrages mange forskellige personalegrupper i forskelligt omfang. Nogle sprogvurderingsmaterialer lægger op til, at gennemførelsen organiseres på en bestemt måde, men grundlæggende er det op til den enkelte kommune, skole eller børnehaveklasseleder at fastlægge bemandingen på en måde, som de finder hensigtsmæssig, da der i lovgivningen ikke er fastsat krav for det. Det åbner op for mange organiseringsmuligheder, hvilket afspejles i antallet af inddragede aktører, som fremgår af tabel 12.

Tabel 12
Hvem var med ved sidste sprogvurdering i starten af børnehaveklassen? (n = 837)

	Antal	Procent
Mig selv	739	89
Læsevejleder	235	28
Personale fra SFO'en (også dem, der normalt arbejder i børnehaveklassen)	167	20
Anden børnehaveklasseleder	140	17
Tale-høre-pædagog/-konsulent/-lærer	74	9
Anden form for medarbejder i min børnehaveklasse end personale fra SFO'en	52	6
Andre	35	4
Den kommende 1.-klasselærer	29	3
Anden lærer fra indskolingen	19	2
Repræsentant for skolens ledelse	14	2
Dansk som andetsprogs-lærer	9	1
Psykolog	7	1
Total	1520	182

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt børnehaveklasseledere.
Note: Det har været muligt at afgive flere svar, hvorfor totalprocenten overstiger 100.

Den klart mest gennemgående person i gennemførelsen er den adspurgte børnehaveklasseleder selv, der i 89 % af tilfældene selv indgik i arbejdet med at gennemføre sprogvurderingen. Af disse 89 % gennemførte 30 % af børnehaveklasselederne sprogvurderingen alene. Blandt de øvrige personalegrupper er de mest hyppigt involverede læsevejledere (28 %), personale fra SFO'en, der også normalt arbejder i børnehaveklassen (20 %), samt en anden børnehaveklasseleder (17 %). Kendetegnende for denne gruppe af hyppigst inddragede aktører er, at de har deres primære virke lokalt på skolen, hvorimod den kommunale tale-høre-lærer generelt inddrages i noget mindre omfang (9 %). De resterende personalegrupper blev inddraget i 1-6 % af tilfældene.

Under et af skolebesøgene gav ledelsen og repræsentanterne for den kommunale forvaltning et eksempel på, at det tidligere havde været kommunalt besluttet, hvem der stod for den praktiske gennemførelse, men at det nu var blevet udlagt til skolerne selv at træffe beslutning om det. Den forudgående praksis var, at den kommunale tale-høre-lærer stod for den praktiske gennemførelse af sprogvurderingerne, hvilket den pågældende tale-høre-lærer beskriver således:

> *Men det var da spændende og sjovt, og man følte sig som en del af det. Men det er jo ikke ensbetydende med, at det er effektfuldt. Altså menneskeligt vil jeg sige, at det var fint, at man var en del af skolen i de timer og det team, men det var jo os, der sad med den*

store viden. Og man kan spørge, om den altid blev ekspederet ned til de fagpersoner, der egentlig skulle udrette noget.

Denne praksis gik man væk fra, da man ønskede at få den viden, som kom ud af sprogvurderingsprocessen, koncentreret hos børnehaveklasselederne, som står for gennemførelsen af den efterfølgende indsats. Den pågældende tale-høre-lærer fortæller:

Det var jo os, der sad med viden, og så skulle formidle det videre. […] Nu må vi sige, at det er byttet, så nu får vi resultatlisten, og de sidder med viden. Og det må jo være det rigtige.

Tale-høre-læreren er således overgået til en rolle, hvor vedkommende er mindre i føling med den brede børnegruppe, men til gengæld har fuldt fokus på gruppen af elever i sproglige vanskeligheder.

7.2 En kollektiv gennemførelsesform er mest udbredt

Størstedelen af børnehaveklasselederne gennemfører udelukkende en kollektiv sprogvurdering af deres elever i starten af børnehaveklassen. Selve gennemførelsen af en sprogvurdering kan foregå kollektivt eller individuelt eller som en blanding af de to former. Tilgangene adskiller sig fra hinanden ved, at man i gennemførelsen af en kollektiv sprogvurdering tester alle eller nogle af klassens elever samlet, mens en individuel sprogvurdering foretages af eleverne enkeltvis. Den tilgang, der vælges, kan hænge sammen med særlige præferencer, praktiske hensyn eller sammensætningen af den pågældende elevgruppe, ligesom nogle materialer lægger op til en bestemt gennemførelsesform.

I spørgeskemaundersøgelsen blandt børnehaveklasselederne er praksissen forsøgt afdækket, men det har siden vist sig, at de svarkategorier, der var blevet udformet på baggrund af fokusgruppeinterviews og pilottest, ikke var udtømmende. Børnehaveklasselederne havde i spørgeskemaet mulighed for at svare, at de enten 1) udelukkende gennemførte sprogvurderingen kollektivt, 2) udelukkende gennemførte den individuelt eller 3) først foretog en kollektiv sprogvurdering af alle eleverne og derefter en individuel test af de elever, som ifølge den første sprogvurdering var i sproglige vanskeligheder. Skolebesøgene har siden vist, at der mangler en fjerde kategori for dem, hvis sprogvurderingspraksis indeholder en kollektiv del og en individuel del for alle eleverne, ligesom man kan forestille sig en model, hvor alle elever først sprogvurderes individuelt og derefter kollektivt. Da børnehaveklasselederne har skullet besvare spørgsmålet for at kunne komme videre i spørgeskemaet, udgør dette forhold en fejlkilde i tallene.

På baggrund af fokusgruppeinterview, pilottest af spørgeskema, de åbne svar i spørgeskemaet, skolebesøg og input fra ekspertgruppen er det klare indtryk, at selvom der er en indlejret fejlkilde

i tallene fra spørgeskemaundersøgelsen blandt børnehaveklasseledere, er den tendens, de udtrykker, korrekt: Hovedparten (65 %) af børnehaveklasselederne svarer, at der udelukkende blev foretaget en kollektiv sprogvurdering, mens 7 % svarer, at der udelukkende blev foretaget en individuel sprogvurdering. De resterende 28 % svarer, at der blev gennemført en kollektiv sprogvurdering, hvorefter der blev foretaget en individuel sprogvurdering af de børn, som ifølge den kollektive sprogvurdering var i sproglige vanskeligheder.

De 28 %, der svarer, at de først foretog en kollektiv sprogvurdering af hele klassen og derefter foretog en individuel sprogvurdering af dem, som ifølge den første sprogvurdering viste, var i sproglige vanskeligheder, er blevet spurgt om, hvem der gennemførte den efterfølgende individuelle sprogvurdering. Den bliver typisk foretaget af børnehaveklasselederne selv (62 %), mens 38 % svarer, at den foretages af en ressourceperson uden for klassen.

Valget af gennemførelsesform spiller en afgørende rolle for, hvilke elementer af barnets sprog det er muligt at vurdere, og for prædiktionsværdien. En kollektiv gennemførelsesform, hvor eleverne sidder i grupper, muliggør således ikke en test af elevernes produktive sprogfærdigheder (tale og skrive), men kun af de receptive sprogfærdigheder (lytte/forstå og læse). Dette forhold spiller særligt en rolle, hvis man anvender en screeningsbaseret tilgang (jf. afsnit 4.5), da prædiktionsværdien af senere læsevanskeligheder generelt er lavere for de receptive sprogfærdigheder i forhold til de produktive sprogfærdigheder (Elbro og Scarborough 2003 i Juul og Elbro 2005).

7.3 Ressourceforbruget i forbindelse med gennemførelsen

Tidsforbruget i forbindelse med gennemførelsen spænder fra 1 time som det laveste til 33 timer som det højeste. Gennemsnitligt bruges der 5 timer på gennemførelsen. Variationen i tidsforbruget fremgår af tabel 13.

Tabel 13
Tidsforbrug: Selve gennemførelsen af sprogvurderingen

	Antal	Procent
1-3 timer	382	46
4-5 timer	222	27
6-12 timer	183	22
Over 12 timer	41	5
Total	828	100

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt børnehaveklasseledere.

Af tabellen fremgår det, at næsten halvdelen af børnehaveklasselederne (46 %) bruger 1-3 timer på gennemførelsen, mens 27 % bruger 4-5 timer, og 22 % bruger 6-12 timer. De resterende 5 % bruger over 12 timer.

Der er således stor forskel på, hvor meget tid der bruges på gennemførelsen af sprogvurderingen, hvilket bl.a. hænger sammen med, om der foretages en kollektiv og/eller en individuel sprogvurdering. Som beskrevet i afsnit 7.2 gennemfører langt størstedelen en kollektiv sprogvurdering, hvilket tager kortere tid sammenlignet med den gruppe, der foretager en rent individuel sprogvurdering eller både gennemfører en kollektiv og en individuel sprogvurdering.

Et eksempel på dette gives i et af fokusgruppeinterviewene med børnehaveklasseledere, hvor de bliver bedt om at estimere deres ressourceforbrug:

> *Mit vil tage ca. 14 timer, hvis jeg deler klassen i to og regner med, at syv-otte elever skal have en individuel test [efter den kollektive].* (Børnehaveklasseleder fra fokusgruppeinterviewene).

Selve gennemførelsen af sprogvurderingen er samtidig et af de aspekter, som mange børnehaveklasseledere fremhæver som en svaghed ved det materiale/de materialer, de arbejder med. Spurgt om, hvad den største svaghed ved deres vurderingsmateriale er, peger 19 % på den praktiske gennemførelse af selve vurderingen. Dette kan hænge sammen med, at nogle oplever gennemførelsen af vurderingen som ressourcekrævende, dels på grund af den tid, det tager, dels på grund af praktiske udfordringer, fordi mange vælger at dele klassen op og gennemføre den i etaper over flere dage.

Der nævnes i det kvalitative materiale flere grunde til, at gennemførelsen spredes ud over flere dage. Et eksempel er de fysiske rammer lokalt på skolen. I interviewene med ledelsesrepræsentanter og børnehaveklasseledere gives der eksempler på, at man deler klassen op i to, hvor den ene halvdel af klassen sprogvurderes, mens den anden halvdel aktiveres på anden vis. Dette gøres, fordi det ikke er muligt at have plads til alle børnene i klassen på samme tid, da indretningen i klasseværelset skal ændres, fordi eleverne ikke må kigge efter hos hinanden. En anden praktisk grund til at opdele klassen er, at det giver mere ro, hvis færre elever sprogvurderes på én gang, og det øger samtidig børnehaveklasselederens og det øvrige personales mulighed for at observere eleverne undervejs. Yderligere fremgår det flere steder i det kvalitative materiale, at nogle børnehaveklasseledere vælger at sprede gennemførelsen af sprogvurderingen ud over flere dage, fordi de oplever, at eleverne ikke kan kapere det hele på én gang.

7.4 Materialerne anvendes typisk uden tilpasninger

Det overordnede billede er, at sprogvurderingsmaterialerne i langt de fleste tilfælde benyttes i deres originale form, dvs. uden at der foretages tilpasninger. Med tilpasning af materialet menes der i denne sammenhæng, at der foretages ændringer af sprogvurderingens indhold eller form, som disse fremgår af vejledningen til materialet.

Af besvarelserne fra spørgeskemaundersøgelsen blandt børnehaveklasseledere fremgår det, at 91 % anvendte sprogvurderingsmaterialerne i deres originale form, mens 9 % foretog en eller anden form for tilpasning af materialet. Disse 9 % af børnehaveklasselederne er yderligere blevet spurgt, hvorfor de har valgt af foretage tilpasningerne. Her er de tre grunde, som flest har angivet:

- For at spørgsmålenes niveau skal passe bedre til børnegruppen (34 %)
- For at gennemførelsen tager kortere tid (21 %)
- For at belyse flere/andre sproglige elementer end dem, der indgår i sprogvurderingsmaterialet oprindeligt (10 %).

En tilpasning af materialerne kan på den ene side føre til, at børnehaveklasselederne oplever en øget anvendelighed af resultaterne. En tilpasning af materialet åbner således op for, at børnehaveklasselederen kan medtage nye elementer eller vinkle opgaver, så materialet belyser nogle specifikke områder, hvor vedkommende har et bestemt vidensbehov. På den anden side har en tilpasning af materialet den konsekvens, at man ikke kan bruge dataene til at foretage sammenligner på tværs af børnehaveklasser, årgange eller lignende, medmindre tilpasningerne er gennemgående. Hvis man i udgangspunktet anvender en screeningstilgang (jf. afsnit 3.3), betyder tilpasningen yderligere, at dataene bliver mindre korrekte og deres prædiktionsværdi falder. Endelig stiller tilpasninger i materialet store krav til, at børnehaveklasselederne forstår, hvad tilpasningerne har af konsekvenser for resultatets udsagnskraft. Den latente risiko er i denne sammenhæng, at de tilpassede opgaver og resultater overfortolkes, da det er sværere at gennemskue deres begrænsninger.

7.5 Både sprogvurderingsresultatet og observation af gennemførelsen vurderes at give viden om eleverne

Den viden, der opnås på baggrund af observation af vurderingsprocessen, og den viden, der opnås på baggrund af resultatet, vurderes af langt størstedelen af børnehaveklasselederne som værende lige vigtige kilder til viden. Dette fremgår af svarene fra spørgeskemaundersøgelsen blandt børnehaveklasseledere, der kan aflæses af tabel 14.

Tabel 14
Hvad er i dine øjne den vigtigste viden, du får ud af at gennemføre sprogvurderinger i starten af børnehaveklassen?

	Antal	Procent
Resultaterne af sprogvurderingen og observationerne i forbindelse med processen er lige værdifulde	578	72
Den viden, jeg får på baggrund af resultaterne af sprogvurderingen	158	20
Den viden, jeg får om eleverne på baggrund af at observere vurderingsprocessen	69	9
Total	805	100

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt børnehaveklasseledere.

Af tabellen fremgår det, at 72 % svarer, at sprogvurderingsresultatet og deres observationer i gennemførelsen er lige værdifulde kilder til viden om eleverne. Derudover svarer 20 %, at de får den vigtigste viden fra resultatet, mens 9 % svarer, at den vigtigste viden stammer fra deres observationer af processen.

I det kvalitative materiale fremhæves det flere steder af børnehaveklasselederne, at observationen af processen er lige så vigtig som resultatet. To børnehaveklasseledere fra et af fokusgruppeinterviewene udtrykker det således:

> *Børnehaveklasseleder 1:*
> *Jeg synes, at processen i enhver test er lige så vigtig som resultatet.*
>
> *Børnehaveklasseleder 2:*
> *Ja, hvordan de taber og genskaber fokus.*

Flere børnehaveklasseledere fremhæver, at der i sprogvurderingsprocessen kommer brugbar information om, hvorvidt børnene kan modtage kollektive beskeder, om børnene er opmærksomme, og om de tror på sig selv. I den forbindelse bør det nævnes, at KTI som redskab netop er designet til også at give børnehaveklasselederen indblik i disse aspekter af børnenes udvikling, da resultatet af KTI giver et pejlemærke for, om børnene er skoleparate. Selvom dette ikke er tilfældet med de andre materialer, er der alligevel mange, der oplever, at den slags information er en ekstra gevinst ved arbejdet med andre materialer i sprogvurderingerne.

I forbindelse med de individuelle sprogvurderinger fremhæver en børnehaveklasseleder i de åbne svar i spørgeskemaet endda, at det kan være en anledning til at få et billede af nogle mere personlige sider af det enkelte barn:

En positiv effekt er, at jeg i samtalen med det enkelte barn kommer tættere ind på livet af barnet.

Samme børnehaveklasseleder fremhæver, at samtalen giver et indtryk af, hvordan barnet kan udtrykke sig, og om eleven interesserer sig for bøger og skriftsprog. Hvor nogle oplever arbejdet med sprogvurderingen som en lidt mekanisk opgave, er der altså andre, der oplever, at det er med til at give et bredere og mere helhedsorienteret kendskab til barnet. Dette kan af oplagte grunde hænge sammen med, at der i forbindelse med de materialer, hvor der er sprogvurderes individuelt, er én til én-samtaler mellem barnet og børnehaveklasselederen.

Endelig kan børnehaveklasselederne gennem observation af eleverne også blive opmærksomme på, hvordan eleverne reagerer på selve vurderingssituationen, hvilket behandles i afsnit 7.6.

Når selve vurderingsprocessen i sig selv kan være informativ, giver det ekstra god mening, at børnehaveklasselederen er med ved sprogvurderingen (sådan som det også er tilfældet for 89 % af børnehaveklasselederne – jf. ovenfor).

7.6 Sprogvurderingssituationen kan være udfordrende for nogle elever

Eleverne reagerer meget forskelligt på sprogvurderingssituationen, og derfor kan sprogvurderingsresultatet ikke stå alene. Dette fremgår af evalueringens kvalitative materiale, der viser, at gennemførelsen af sprogvurderingen rummer en række sideeffekter. Børnehaveklasselederne giver udtryk for, at nogle elever synes, det er en sjov og spændende oplevelse, mens andre elever føler sig utilpasse og pressede af situationen.

Blandt de positive oplevelser fremhæves eksempler på, at børnene glæder sig til at blive sprogvurderet. De synes, at det er spændende, at der ændres på klasseværelsets indretning, og at de skal være stille, fordi det er anderledes end normalt. For at gøre det til en positiv oplevelse beskriver børnehaveklasselederne fra et af skolebesøgene, hvordan de helt bevidst forsøger at gøre situationen mindre testagtig og fokuserer på, at man ikke kan svare forkert:

Børnehaveklasseleder 1:
Vi siger også, at det er en leg, og nu skal vi prøve at lege alle de her forskellige ting. Så på den måde tror jeg ikke, at det er noget, de tænker over.

Børnehaveklasseleder 2:
Nej, jeg tror slet ikke, at de føler sig testet i den forstand.

Et andet eksempel på elever, der glæder sig til sprogvurderingen, gives af en børnehaveklasseleder under et af fokusgruppeinterviewene:

> *Et år havde vi den ene halvdel den ene dag, som vi fik testet. Så skulle de andre til den anden dag, men der havde jeg glemt, at vi skulle noget andet. Men de kom til mig og sagde "du havde lovet!". Så vi måtte gennemføre testen på dem alligevel den dag, fordi de var misundelige på de andre.*

Der gives dog også flere eksempler på elever, der ikke synes, at det er rart at blive sprogvurderet. I de åbne svar fra spørgeskemaet bruges der således udtryk som "voldsomt", "stressende", "utrygt", "pressende", "som et nederlag" og "bange" til at beskrive, hvordan nogle elever oplever situationen. Der gives flere grunde til, at det forholder sig sådan. Dels reagerer nogle elever på, at der ændres på den fysiske indretning af lokalet, mens andre reagerer på, at de ikke må få hjælp af læreren. Derudover fremhæves det flere steder, at eleverne kun lige er startet i skole, og at de derfor i forvejen skal bearbejde mange indtryk. At blive sat i en uvant situation er derfor for meget for nogle af dem. En konsekvens af dette er, at eleverne svarer forkert på ting, som de godt kan. En børnehaveklasseleder skriver i de åbne svarkategorier i spørgeskemaet:

> *Der er mange børn, som bliver negativt påvirket af testen. I min klasse var 11 børn placeret i enten "særlig indsats" eller "fokuseret indsats". Da disse børn efterfølgende blev testet individuelt, landede de alle i "generel indsats". Det fortæller noget om det indtryk, det gør på børnene at blive testet på denne måde.*

Elevernes utryghed kan i sig selv udgøre en fejlkilde, og derfor nævnes det flere steder i det kvalitative datamateriale, at sprogvurderingsresultatet ikke kan stå alene, men må suppleres med den viden, som børnehaveklasselederen har om barnet i forvejen, og de observationer, der er gjort undervejs i vurderingsprocessen. Derudover kan en efterfølgende individuel sprogvurdering være med til at præcisere billedet af den enkelte elevs sprog.

Af de forskellige eksempler fra de åbne svar i spørgeskemaet, fokusgruppeinterviewene med børnehaveklasseledere og skolebesøgene fremgår det, at det kan være både de fagligt svage elever og de fagligt stærke elever, der kan have en dårlig oplevelse af sprogvurderingssituationen. Blandt de børn, der generelt er fagligt stærke, kan det skyldes, at de er meget perfektionistiske og ikke er vant til ikke at kunne svare. Sprogvurderingen kan indeholde spørgsmål, som de ikke er blevet undervist i endnu, men de oplever det alligevel som et nederlag ikke at kunne svare på det hele. Blandt de børn, der generelt er fagligt svage, kan det derimod skyldes, at de kan have meget svært ved at svare på store dele af vurderingen, og derfor kan de opleve det som et nederlag. Som det også blev berørt i kapitel 4, skal metodefriheden i bekendtgørelsen understreges:

Der er mulighed for, at de utrygge elevers sprog kan blive vurderet på andre, mere dagligdags måder (fx gennem observation og samtale).

Elevernes reaktion rummer dog vigtig viden for børnehaveklasselederen om deres faglige selvtillid og deres måder at agere på i ukendte kontekster og over for emner, de ikke kender. Dog er det vigtigt, at der sættes en ramme, så eleverne forstår, at det er vigtigt for de voksne at vide, hvad de allerede kan, og hvad de nu skal lære i skolen – og at det er okay ikke at kende svaret. Hvis en eller flere elever reagerer negativt på situationen, har børnehaveklasselederen i den nuværende bekendtgørelse mulighed for at bruge en anden metode til at vurdere disse elevers sprog – fx gennem samtale og systematiske observationer.

7.7 Anbefalinger

På baggrund af ovenstående anbefaler EVA:

- At observation bør indgå som en supplerende kilde til viden i forbindelse med sprogvurderingen, da den kan hjælpe børnehaveklasselederne med at afkode, hvilke strategier eleverne bruger i forbindelse med sprogvurderingen, herunder eventuelle mønstre i forkerte svar. Observation spiller også en afgørende rolle med hensyn til at vurdere kvaliteten af de data, som frembringes – dvs. om selve vurderingssituationen kan tænkes at have påvirket resultatet. Dette vil føre til en mere korrekt og nuanceret forståelse af sprogvurderingsresultatet og dermed øge børnehaveklasselederens mulighed for at planlægge de nødvendige sproglige tiltag på baggrund heraf.

8 Efterbehandling og fortolkning af resultaterne

Efter at sprogvurderingen er gennemført, skal resultaterne eventuelt efterbehandles (dvs. indtastes eller på anden måde opgøres), og derefter skal resultaterne fortolkes. I dette kapitel belyses denne fase af arbejdet med sprogvurderingen. Særligt fortolkningen er vigtig, da det er her, der skal skabes en forbindelse mellem data fra sprogvurderingen og det daglige pædagogiske arbejde med sprog i børnehaveklassen. Kapitlet viser, at 68 % af børnehaveklasselederne planlægger dette arbejde sammen med andre, men at 26 % af disse ikke inddrager ressourcepersoner med særligt kendskab til sprog. Årsagerne til den manglende inddragelse har bl.a. at gøre med, om der er afsat timer til fagpersonerne, kulturen omkring inddragelse af ressourcepersoner, at der ofte er flere medarbejdere i børnehaveklassen (som kan indgå i drøftelserne), samt om ledelsen og børnehaveklasselederne oplever et behov for inddragelse. Det diskuteres også i kapitlet, hvordan sprogvurderingsmaterialer kan ramme en balance, hvor de er retningsgivende for sprogarbejdet uden at blive for instrumentelle.

8.1 Efterbehandling af data

Når sprogvurderingen er gennemført, er der noget arbejde forbundet med at behandle elevernes besvarelser og udregne resultater. Omfanget af denne opgave afhænger af, hvilket materiale der bruges, og i datamaterialet ses det, at tidsforbruget spænder meget vidt med den mindste angivelse på 0 timer og den højeste på 63 timer. I gennemsnit bruges der 4,6 timer på det.

I spørgeskemaundersøgelsen blandt børnehaveklasseledere svarer over halvdelen (54 %), at de bruger 1-3 timer på den praktiske efterbehandling. 22 % bruger 4-5 timer på det. 2 % svarer, at de slet ikke bruger tid på det, mens 4 % bruger mere end 12 timer.

Under besøget på en skole, der bruger et kommunalt udviklet materiale, beskriver den ene børnehaveklasseleder arbejdet med at efterbehandle sprogvurderingen som et stort manuelt arbejde,

der går ud på at optælle og indtaste elevernes svar, hvilket skyldes, at der ikke som planlagt blev udviklet et kommunalt it-system:

> *Så sidder vi og tæller sammen, hvor mange de kan – "du kan 11" – okay, så "kan du næsten". Så man tager det med hjem og retter, og ud fra det ser man, hvor meget de kan. På den måde er alle opgaverne bygget op, og det tager den tid, det tager, men det er nemt. Når man har lavet den på alle børnene, så var det egentlig meningen, at kommunen havde et system, som vi skulle taste det ind i, men det skete ikke.*

Den arbejdsgang, som børnehaveklasselederen beskriver, kan genkendes fra andre sprogvurderingsmaterialer, der ikke har it-understøttelse. Resultatet er en (ofte håndskrevet) matrix, som giver overblik over elevernes resultater på de delområder, der er blevet dækket af sprogvurderingen (se eksempel på næste side). I nogle tilfælde skal disse resultater altså også indtastes elektronisk.

I forbindelse med brugen af de materialer, der har it-understøttelse, skal eleverne oprettes, og efterfølgende skal deres svar indtastes (naturligvis kun hvis eleverne ikke har indtastet deres svar under vurderingen). De opgaver kan i sig selv godt tage tid. Under et af fokusgruppeinterviewene udtrykker en børnehaveklasseleder sin oplevelse af den indtastningstunge efterbehandling således:

> *Det er it-mæssigt, vi kan se resultaterne. Jeg går ind og logger på, men det tager meget tid, fordi jeg også skal ind og taste alle resultaterne. For hvert barn er der måske 100 spørgsmål, som jeg skal krydse af på. […] Testen er rigtig ressourcekrævende – både det at tage den, men også at indtaste 27 børn. Man bruger i hvert fald 6-7 timer på at indtaste en klasse.*

Alt i alt tegner der sig et billede af, at efterbehandlingen – afhængigt af hvilket materiale der anvendes – kan opleves som en stor opgave. Interviewene med børnehaveklasseledere peger på, at tidsforbruget på opgaverne i denne fase opleves som overflødigt og derfor kan medføre frustration.

Figur 3
Konstrueret eksempel på opgørelse over en klasses resultater

Evaluering af klassens sproglige forudsætninger ved skolestart Klasse 0.B. Dato Aug. 2013

Navn	Store bogstaver 0-4 5-7 8-14	Vokaler 0-4 5-6 7-10	Find billedet 0-9 10-14 15-30
SOFIA	13	5	16
WILLIAM	2	4	6
IDA	4	2	18
LUCAS	5	4	20
ISABELLA	13	5	22
VICTOR	8	4	16
EMMA	7	1	11
NOAH	12	10	20
FREJA	13	9	17
FREDERIK	8	4	15
ANNA	8	7	19
EMIL	6	2	19
CAROLINE	11	6	20
LIAM	8	4	20
JOSEFINE	8	7	17
OLIVER	12	8	20
CLARA	10	7	14
OSCAR	11	6	21
LAURA	12	10	20
MAGNUS	11	7	21
SOFIE	5	5	21
	12	9	18

Note: Figuren er baseret på registreringsarket i Læseevaluering på begyndertrinnet.

Denne problematik viser sig især at være relevant i forbindelse med SDU/Rambøll Sprogmaterialet. Blandt de åbne svar i spørgeskemaundersøgelsen er der bl.a. eksempler på børnehaveklasseledere, der anvender SDU/Rambøll Sprogs sprogvurderingsmateriale, som synes, de bruger for meget tid på "tastearbejde", og at dette tidsforbrug står i vejen for deres oplevelse af at få et fagligt udbytte af den tid, de bruger på sprogvurderingsarbejdet. Som en børnehaveklasseleder, der bruger SDU/Rambøll Sprogs materiale, skriver i et åbent svar i spørgeskemaundersøgelsen:

> *Det er tidskrævende. Vi har store udfordringer med at taste resultaterne ind, og derved kræver det meget tid og bliver en frustration blandt børnehaveklasselederne.*

Eller som en anden, der bruger samme materiale, skriver:

> *Indtastningen af alle de informationer, som sprogtesten kræver, tager så meget tid, at forberedelsen af undervisningen i testperioden kommer i anden række.*

I spørgeskemaundersøgelsen blandt børnehaveklasseledere er de blevet spurgt om deres vurdering af styrker og svagheder ved de materialer, de bruger. Her er omfanget af efterbehandlingen den mest fremhævede svaghed (27 %). Dette understøttes af det kvalitative materiale. Her nævner børnehaveklasselederne det store ressourceforbrug som en negativ sideeffekt. Mange oplever den tid, der bliver brugt på at efterbehandle sprogvurderingen, som en omfattende administrativ opgave, der ikke i sig selv har en pædagogisk værdi, men derimod tager tid fra andre pædagogiske opgaver. Dette skal som tidligere beskrevet forstås i relation til de forskellige materialer, der har forskellige grader af arbejdsbelastning i efterbehandlingsfasen. Flere børnehaveklasseledere fremhæver det vigtige i, at børnene skal have en positiv skolestart, hvilket for børnehaveklasselederne ofte i meget høj grad handler om at skabe glæde og tryghed for børnene ved det at gå i skole. Derfor ser nogle den administrative del af sprogvurderingsarbejdet som en belastning, der fjerner fokus fra kerneopgaverne.

8.2 Fortolkningen er en central fase i sprogvurderingen

Når resultaterne af sprogvurderingen foreligger i en overskuelig form, skal de fortolkes, så det kan vurderes, hvordan der skal arbejdes med sprogudviklingen med den pågældende gruppe elever.

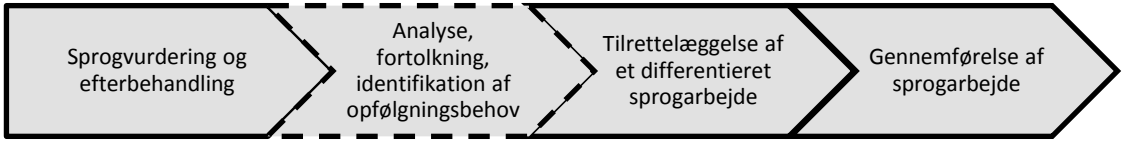
I gennemsnit bruger børnehaveklasselederne 3,5 timer på at reflektere over elevernes resultater med henblik på at finde ud af, hvordan der pædagogisk skal handles på dem. Dette fremgår af spørgeskemaundersøgelsen blandt børnehaveklasseledere. Næsten ni ud af ti børnehaveklassele-

dere (86 %) bruger 1-5 timer på at reflektere over elevernes resultater. 13 % bruger 6 timer eller derover.

Evalueringens kvalitative materiale rummer ikke mange beskrivelser af denne fase. Derfor behandles den i dette afsnit ud fra et teoretisk (og ikke et empirisk) udgangspunkt. Eksperternes viden og erfaring har også dannet baggrund for afsnittet.

Fasen er vigtig, da det er gennem fortolkningen af data, at en sprogvurdering kan få konkret betydning for sprogarbejdet i børnehaveklassen. Fasen kobler med andre ord vurdering og praksis sammen. Figur 4 viser denne sammenhæng – og risikoen for en dekobling mellem vurdering og praksis, hvis den mangler.

Figur 4
Sammenhæng mellem sprogvurdering og praksis



I fortolkningen af data er det vigtigt, at den eller de involverede personer finder ud af, hvad sprogvurderingen viser om elevernes sprog – og på hvilket niveau. De målte dimensioner (fx bogstavkendskab, ordkendskab, rim) kan fortælle noget om elevens nuværende sproglige færdigheder, men de kan også sige noget om elevens fremtidige kompetencer (hvis vurderingsmaterialet er baseret på en prædiktortankegang), fx inden for læsning. Der er ifølge ekspertgruppen bag evalueringen en risiko for, at dimensionerne alene opfattes som færdigheder, der skal trænes. Det betyder ikke nødvendigvis, at nogle af de målte dimensioner ikke også er færdigheder (fx bogstavkendskab). Men det er vigtigt at opøve disse færdigheder i en for eleverne relevant kontekst og funktionel sammenhæng. Der er altså forskel på at betragte elevernes resultater som noget, der skal trænes, og som noget, der skal arbejdes med i undervisningen på baggrund af sprogvurderingsresultaterne.

Fortolkningen skal tage højde for denne forskel, og den skal alt i alt inspirere børnehaveklasselederen til nye måder at integrere arbejdet med sproglige indikatorer på i en helhedsorienteret undervisning, der tager udgangspunkt i det, der er vedkommende for eleverne. Forskning viser, at et systematisk arbejde med sproglege på børnenes præmisser, hvor "formålet er at tage børnene med ind i sprogets spændende formverden" (og altså ikke "en træningsbetonet undervisning") (Frost, 2002: 26) giver eleverne et godt udbytte målt på den senere læse- og staveudvikling. Især

børn, der forventes at udvikle læse- og skrivevanskeligheder, får udbytte af at deltage i sproglegene i børnehaveklassen (ibid.).

8.3 Fortolkningen foregår tit i et samarbejde

Planlægningen foretages i ca. to tredjedele af tilfældene sammen med andre: 68 % af de adspurgte børnehaveklasseledere planlægger den pædagogiske praksis på baggrund af sprogvurderingen sammen med andre, mens 28 % af børnehaveklasselederne selv foretager denne planlægning. Det fremgår af tabel 15.

Tabel 15
Hvem, ud over dig selv, planlagde din konkrete pædagogiske praksis på baggrund af resultatet, sidste gang du gennemførte sprogvurderinger i starten af børnehaveklassen? (n = 574)

	Antal	Procent
Læsevejleder	321	56
Anden børnehaveklasseleder	220	38
Personale fra SFO'en (også dem, der normalt arbejder i børnehaveklassen)	120	21
Tale-hørepædagog/-konsulent/-lærer	119	21
Den kommende 1.-klasselærer	58	10
Anden form for medarbejder i min børnehaveklasse end personale fra SFO'en	44	8
Repræsentant for skolens ledelse	46	8
Dansk som andetsprogs-lærer	42	7
Andre	36	6
Psykolog	22	4
Anden lærer fra indskolingen	25	4
Total	1053	183

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt børnehaveklasseledere.

Note: Det har været muligt at afgive flere svar, hvorfor totalprocenten overstiger 100.

Note: Respondenter, der har svaret "Ingen" eller "Jeg vurderer ikke, at der sker en planlægning af pædagogisk praksis på baggrund af sprogvurderingsresultatet", er ikke medtaget i tabellen.

Det er værd at bemærke, at 4 % svarer, at der ikke foretages en planlægning af pædagogisk praksis på baggrund af sprogvurderingsresultatet. Det er vanskeligt at se, hvordan sprogvurderingen i disse 4 % af tilfældene kan få en betydning for den pædagogiske praksis, når der ikke foretages nogen planlægning på baggrund af resultatet. Læsevejlederen er den person, der oftest nævnes som deltager i planlægningen (56 %), mens 38 % svarer, at de har foretaget planlægningen med en anden børnehaveklasseleder. Lige mange (21 %) planlægger med henholdsvis

SFO-personale og tale-høre-lærere. Ledelsen deltager i 8 % af tilfældene i planlægningen af den pædagogiske praksis.

En analyse af svarene på dette spørgsmål viser, at 150 børnehaveklasseledere eller 18 % af den samlede gruppe børnehaveklasseledere på 837 personer[5] udelukkende inddrager personer uden særlig viden om sprog. De inddrager en anden børnehaveklasseleder, personale fra SFO, den kommende 1.-klasselærer, en anden form for medarbejder i børnehaveklassen end personale fra SFO eller en anden lærer fra indskolingen. Disse kan naturligvis have en særlig viden om sprog, der blot ikke fremgår af deres titel, men som udgangspunkt kan de ikke betegnes som ressourcepersoner inden for sprog. Disse kollegers deltagelse i planlægningen kan selvfølgelig sagtens være frugtbar i forhold til deres mulighed for at indgå i det efterfølgende sprogarbejde, men ressourcepersoner kan bidrage konkret til fortolkningen og planlægningen.

På de besøgte skoler er der både eksempler på, at der inddrages ressourcepersoner, og eksempler på det modsatte. På den ene skole er der en procedure for at drøfte resultaterne på et teammøde, hvor medhjælperne i klassen, talepædagogen og afdelingslederen for indskolingen deltager. I år er det imidlertid ikke blevet til noget. En af børnehaveklasselederne forklarer:

> *Vi plejer at mødes [to gange om året] med vores talepædagog, vores afdelingsleder og også vores læsevejleder netop omkring, hvordan det er gået med de her prøver [i læseevaluering] og høre, hvordan det står til, samt hvad vi vil gøre ved det. Men vi har ikke gjort det i år, fordi vi har været så pressede af alle mulige undersøgelser. Så vi har bare set, hvem der havde rød [dvs. scorede lavt]. Og de [ledelse og ressourcepersoner] kender os, så de stoler på, at vi nok skal kunne klare det.*

På en anden skole er der ikke afsat ressourcer til at inddrage ressourcepersoner. En børnehaveklasseleder beskriver det således:

> *For nogle år siden inddrog vi tosprogslæreren og læsevejlederen, og der snakkede vi om, hvem der skulle være særligt fokus på. Men jeg tror ofte, man tænker "der er to på i børnehaveklassen, så de har ressourcer nok".*

De to børnehaveklasseledere på denne skole oplever dog heller ikke rigtigt et behov for at inddrage ressourcepersoner.

[5] *De 150 personer udgør 26 % af de 574 børnehaveklasseledere, der indgår i tabel 15.*

Det kvalitative materiale rejser altså den hypotese, at brugen af ressourcepersoner ikke prioriteres i forbindelse med sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen, når der er flere voksne i en børnehaveklasse, hvilket der ofte er (jf. tabel 16).

Tabel 16
Hvor mange lektioner a 45 minutter er der mere end én voksen i børnehaveklassen?

	Antal	Procent
0 timer	93	12
1-2 timer	65	8
3-4 timer	93	12
5-6 timer	124	16
7-10 timer	79	10
11-19 timer	145	19
20 timer eller derover	177	23
Total	776	100

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt børnehaveklasseledere.

Som det fremgår af tabel 16, er der i godt halvdelen af tilfældene (52 %) mere end én voksen i klassen i mindst 7 lektioner om ugen, og i 23 % af tilfældene er der mere end én voksen i mindst 20 lektioner om ugen.

Det, at man har kolleger at drøfte resultaterne med, kan måske gøre, at børnehaveklasselederne ikke oplever et behov for kollegial sparring med en ressourceperson. Det er dog værd at bemærke, at 28 % af børnehaveklasselederne trods denne udbredte organisering planlægger sprogarbejdet på baggrund af vurderingen alene.

En anden udbredt måde at inddrage personer på er at drøfte resultaterne og den pædagogiske praksis på møder i klasseteamet: Under et af skolebesøgene fortæller en børnehaveklasseleder, at klasseteamet, som typisk kan bestå af en anden børnehaveklasseleder og en pædagog fra SFO'en, der har timer i børnehaveklassen, er en fast arena for sparring om den pædagogiske opfølgning.

I de tre kommuner, som de besøgte skoler ligger i, er der forskellige forventninger til inddragelsen af ressourcepersoner. I én kommune har man kommunale retningslinjer, der siger, at der skal holdes en klassekonference. Skolelederen skal indkalde til den, og børnehaveklasseleder, skoleledelse, tale-høre-lærer og eventuelt læsevejleder skal deltage. Klassekonferencen er obligatorisk i efteråret, og her skal alle elever gennemgås ud fra både sprogvurderingen og et iagttagelsesskema. I foråret holder man igen en klassekonference – men udelukkende om elever i sproglige van-

skeligheder. Lederen af kommunens tale-høre-lærere fortæller dog, at det ikke er på alle skoler, at klassekonferencerne holdes trods intentionen fra forvaltningen.

Heller ikke på den besøgte skole i kommunen er der blevet holdt en klassekonference i år. En interviewet tale-høre-lærer udtrykker en forventning om, at børnehaveklasselederne har erfaring nok til at klare tilrettelæggelsen af det almenpædagogiske arbejde uden at inddrage tale-høre-læreren. Hvis et barn har vanskeligheder (ikke kun sproglige, men også sociale, fysiske mv.), holdes et møde med alle relevante ressourcepersoner, hvor en fælles og koordineret indsats aftales. Sådanne møder holdes efter behov. Men møderne om den samlede elevgruppe synes altså ikke at være implementeret i særlig høj grad.

I en anden kommune fortæller de interviewede kommunale tale-høre-lærere, at ressourcepersoner generelt (fx også skolernes egne læsevejledere) inddrages, i det omfang skolerne selv finder det relevant. Derfor er praksis for inddragelse af ressourcepersoner meget forskellig fra skole til skole. Forskellene skyldes ifølge tale-høre-lærerne traditioner, at skolerne sætter et forskelligt antal timer af til inddragelse af ressourcepersoner eller tvivl om, hvad ressourcepersoner kan bidrage med. En tale-høre-lærer siger:

> *Jeg tror, at man har en opfattelse i børnehaveklassepædagogregi om, at man kan det her. Og jeg tror, at det kniber. Nogle steder tror jeg, at man mangler en idé om, hvad det vil sige at være en god kommunikator og også den pædagogiske undervisning. For hvordan føder det her ind i en pædagogisk praksis? Jeg tror, at det er meget forskelligt, hvordan den omsættelse er lykkedes.*

Disse kvalitative pointer indikerer, hvad der kan ske i de tilfælde, hvor der ikke inddrages nogen ressourcepersoner. I et åbent svar i spørgeskemaundersøgelsen skriver en børnehaveklasseleder, at hun har oplevet, at der er kommet en højere grad af fokus på sprogarbejdet:

> *Der er den positive sideeffekt [ved arbejdet med den obligatoriske sprogvurdering], at det bliver legitimt at lave plads i planlægningen specifikt til sprogligt fokus.*

Dette har på den pågældende skole været en positiv sideeffekt ved arbejdet med sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen.

8.4 Sprogvurderingsmaterialets betydning, når det almenpædagogiske sprogarbejde skal planlægges

Sprogvurderingsmaterialerne skal inspirere og give retning – men ikke diktere sprogarbejdet. Materialet kan tænkes at spille en rolle ved at være en støtte for børnehaveklasselederen, når resultaterne skal fortolkes, og sprogarbejdet planlægges.. Derfor er børnehaveklasselederne blevet spurgt om deres oplevelse af dette:

Godt halvdelen (53 %) svarer, at materialet i nogen grad er anvendeligt, mens 31 % svarer "I høj grad". 17 % svarer, at det materiale/de materialer, de anvender, i mindre grad eller slet ikke er anvendeligt, når de skal planlægge sprogarbejde på baggrund af resultatet.

Det samme mønster ses i svarene på spørgsmålet om, hvad børnehaveklasselederne ser som de største styrker ved det materiale/de materialer, de arbejder med. Her angiver 20 % af børnehaveklasselederne materialets input til, hvordan resultaterne kan bruges pædagogisk, som den største styrke.

I interviewene udtrykker nogle børnehaveklasseledere ønske om, at materialet i højere grad var handlingsanvisende. Det kunne det fx være ved at give forslag til konkrete aktiviteter og lege. En børnehaveklasseleder fremhæver resultaternes anvendelighed som en styrke ved SDU/Rambøll Sprog. Den pågældende børnehaveklasseleder havde tidligere anvendt KTI og beskriver forskellen således:

> *Når vi tog KTI-testen, så manglede vi simpelthen det her med: "Hvad er det så helt konkret, vi skal bruge det her til?"*

En anden børnehaveklasseleder har dog den modsatte oplevelse af SDU/Rambøll Sprog. Hun finder det svært at bruge vurderingsmaterialets overordnede resultat (som udgøres af et enkelt tal, der er opsummerer delresultaterne) til at få overblik over enkeltelevers sproglige profil:

> *Ud fra vores test, så får vi en score. Jeg har en dreng, der har scoret 0,8 % ud af 100, mens jeg har fået en pige, der har scoret 97 %. Men jeg kan ikke se, hvad det er, han ikke kan. Så jeg skal ind og se på hele testen for at finde ud af, hvad det er, han ikke kan finde ud af.*

Det er i de individuelle rapporter, at børnehaveklasselederen kan se det enkelte barns svarmønster. Og det kan være sådan, at en pæn samlet score dækker over en lav score inden for en eller flere af dimensionerne. Dette tilfredsstiller ikke den pågældende børnehaveklasseleders behov for viden om, hvor hun skal sætte ind med hensyn til sprogarbejdet.

Det kan dog ifølge ekspertgruppen bag evalueringen diskuteres, i hvor høj grad et sprogvurderingsmateriale *skal* give konkrete anbefalinger til det efterfølgende sprogarbejde på baggrund af konkrete resultater. På den ene side har sprogvurderingen ingen pædagogisk værdi uden opfølgning, og hvis materialet kan inspirere til aktiviteter, der adresserer nogle af svarmønstrene i vurderingen, kan det have en positiv påvirkning på, om resultaterne bliver brugt pædagogisk. En sådan inspiration kan ifølge ekspertgruppen med fordel have form af eksempler på konkrete forløb, som børnehaveklasselederen kan gå i gang med det samme. På den anden side er der en risiko ved sådanne forløb: De kan komme til at virke for styrende for praksis og medføre, at de relevante fagpersoner (primært børnehaveklasselederen) ikke får ejerskab til sprogvurderingen og sprogarbejdet. En sådan mekanisk opfølgning er ikke ønskværdig. Sprogarbejdet skal tilpasses den konkrete elevgruppe, børnehaveklasseleder samt kontekst i øvrigt, og dertil kan der ikke udarbejdes en manual. Ikke desto mindre ville de konkrete idéer til opfølgningsforløb give børnehaveklasseledere en erfaring med at arbejde med konkrete logikker – fx hvordan man kan tage udgangspunkt i elevernes kompetencer.

8.5 Anbefalinger

På baggrund af ovenstående anbefaler EVA:

- At udviklere af eventuelle kommende sprogvurderingsmaterialer søger at minimere efterbehandlingen mest muligt, da tid brugt på indtastning og anden praktisk efterbehandling kan frustrere børnehaveklasselederne og tage tid fra fortolkningen, som har stor betydning for det pædagogiske arbejde. Dette ville sikre en hensigtsmæssig fordeling af ressourcerne, så vægten ligger på at omsætte resultatet til praksis.
- At der er en stærk organisatorisk ramme, der kan understøtte børnehaveklasselederen i arbejdet med at fortolke sprogvurderingens resultater, da det er komplekst at oversætte disse til en konkret pædagogisk opfølgning. Det er skoleledelsens ansvar at sikre støtten til børnehaveklasselederne i fortolkningen og i planlægningen af den pædagogiske opfølgning, herunder at ressourcepersonerne indgår i dette arbejde. Dette vil støtte børnehaveklasselederne i at omsætte resultatet til praksis.
- At der i fortolkningen og i planlægningen lægges vægt på at arbejde med at udvikle sproglige færdigheder og kompetencer i kontekster, der er relevante for eleverne, og på måder, der undgår at blive mekaniske. Ressourcepersoner har et særligt ansvar for dette, men ledelsen skal også efterspørge en sådan opfølgning (ligesom de skal sikre, at der i alle tilfælde sker en fortolkning og planlægning). Dette vil medføre, at arbejdet med elevernes sprog bliver planlagt og gennemført på en måde, der er spændende og relevant for eleverne.

9 Almenpædagogisk opfølgning på sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen

Efter gennemført sprogvurdering og en fortolkning af resultaterne begynder arbejdet med sprog i det daglige liv i børnehaveklassen. Set i forhold til de fire tilgange, der blev gennemgået i kapitel 3, har dette kapitel altså fokus på den tilgang, hvor sprogvurderingen skal give input til det daglige sprogarbejde – og på den tostrengede tilgang. Dette kapitel om almenpædagogiske tiltag belyser, hvordan sprogvurderingen spiller en rolle i børnehaveklasseledernes praksis, når de arbejder med sprog med den brede børnegruppe. Kapitlet viser, at det empiriske materiale tegner et modsatrettet billede af sprogvurderingens anvendelighed. På den ene side giver det kvantitative materiale et billede af, at børnehaveklasselederne oplever sprogvurderingen som nyttig, fx at den fører til et styrket sprogarbejde. På den anden side er der i det kvalitative materiale tegn på, at sprogvurderingen ikke nødvendigvis giver ny viden om eleverne, og at det samme sprogarbejde ville være igangsat, selvom sprogvurderingen ikke havde fundet sted. Årsplan og reviderede mål kan øge systematikken i opfølgningen på sprogvurderingen og derved øge dens anvendelighed i praksis. Kapitlet undersøger først fleksibiliteten i årsplanen og arbejdet med målfastsættelse. Derefter analyseres sprogvurderingens betydning for arbejdet med sprog og den pædagogiske praksis.

9.1 Årsplan og måltænkning giver mulighed for at justere sprogarbejdet efter sprogvurderingen

Inden analysen af det almenpædagogiske arbejde, der sker på baggrund af sprogvurderingen, behandles først nogle væsentlige forudsætninger for dette arbejde, nemlig årsplan og måltænkning.

Årsplanen udarbejdes typisk før skolestarten til brug for overordnet planlægning og materialebestilling. En årsplan kan fx være tematisk og indeholde de overordnede emner, såsom efterår, jul, cirkus o.l. Der er to mulige grunde til, at den nye viden om elevernes sprog fra sprogvurderingen resulterer i, at en årsplan ændres: enten at resultaterne af sprogvurderingen viser et behov for at arbejde med andre emner, end det planlagte, eller at sprogvurderingen viser, at der skal arbejdes på andre måder med de valgte temaer – fx med et mere udtalt fokus på sprog. Derfor er det relevant at se på, om årsplanen kan justeres, hvis behovet opstår i starten af skoleåret. En leder og en kommunal tale-høre-lærer fortæller under skolebesøgene uafhængigt af hinanden, at det er deres indtryk, at børnehaveklasselederne oplever, at årsplanen godt kan være hæmmende. Tale-høre-læreren siger:

> *Der skal ligge en forholdsvis detaljeret plan allerede ved skolestarten, og den binder jo noget – og først derefter laver de sprogvurderingen. Og den kan selvfølgelig ikke sige, at man skal lave det hele om. Men den manglende fleksibilitet kan godt blive lidt hæmmende.*

De interviewede tale-høre-lærere fremhæver samtidig, at der kan arbejdes differentieret inden for den ramme, som årsplanen udgør.

Spørgeskemaundersøgelsen blandt ledelsesrepræsentanter tegner et tydeligt billede af, at der i børnehaveklassen arbejdes med årsplaner (95 % af ledelsesrepræsentanterne svarer, at deres børnehaveklasseledere arbejder med årsplaner hvert år). Alle ledelsesrepræsentanterne svarer, at der er mulighed for at ændre eller justere årsplanen på baggrund af resultaterne af sprogvurderingen, hvis der skulle være behov for det.

Til gengæld viser det sig, at en ændring af årsplanen på baggrund af resultatet af sprogvurderingen ikke er særlig udbredt i praksis: 41 % af ledelsesrepræsentanterne har oplevet, at en årsplan er blevet ændret på baggrund af resultaterne af en sprogvurdering.

Dette perspektiv på årsplanens rolle kommer også til udtryk under et af skolebesøgene, hvor den pædagogiske leder for indskolingen fremhæver, at årsplanen som udgangspunkt er dynamisk, men at hun oplever, at børnehaveklasselederne ikke udnytter det:

> *Den [årsplanen] vil altid være dynamisk, for du kan på forhånd aldrig vide, hvad det er for en gruppe, du får. Vi har diskuteret rigtig meget, om det er OK, at den skal være færdig 1. september. Ja, det skal den, men det er jo ikke sådan, at man ikke kan ændre på den i forhold til, hvad man opdager. Jeg tror bare ikke, man gør det. Jeg tror, man holder meget fast i, at sådan er den lavet.*

Indskolingslederen oplever dog, at børnehaveklasselederne alligevel i praksis planlægger undervisningen fleksibelt ud fra den konkrete børnegruppe:

> *Men jeg ved også, at når man så sidder i det i hverdagen, så vil der også være ting, hvor man tænker, jamen det kan godt være, at det var det næste i arbejdet, men det nytter ikke noget, hvis ikke de første step er på plads.*

Samme indskolingsleder fremhæver også, at årsplanen på vedkommendes skole er mere emnebaseret end målbaseret, og at dette også giver noget fleksibilitet.

En revision af målene kan altså være en måde at følge op på sprogvurderingen på, uden at årsplanens temaer justeres. Måltænkning kan styrke lærernes fokus på elevernes læring og på den løbende evaluering og feedback til eleverne. EVA's rapport *Fælles Mål i folkeskolen* (EVA 2012) peger dog på, at arbejdet med mål generelt er udfordret af, at lærere[6] ofte beskriver emne- og aktivitetsbeskrivelser som læringsmål. Det er med andre ord andre logikker, der er styrende for undervisningen, end måltænkningen. Spørger man ledelsesrepræsentanterne, i hvilken grad de vurderer, at børnehaveklasselederne på deres skole tænker i mål for elevernes faglige udbytte, svarer 88 %, at de i høj grad (46 %) eller i nogen grad (42 %) oplever, at børnehaveklasselederne tænker i mål frem for at tænke i aktiviteter. Ingen af ledelsesrepræsentanterne oplever, at børnehaveklasselederne slet ikke tænker i mål.

I spørgeskemaundersøgelsen blandt ledelsesrepræsentanter er respondenterne blevet spurgt, i hvilken grad de vurderer, at resultaterne af sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen har betydning for de mål, der opstilles for eleverne. Godt halvdelen af ledelsesrepræsentanterne (57 %) angiver, at resultaterne af sprogvurderingen i nogen grad har betydning, mens 31 % svarer "I høj grad". 12 % svarer "I mindre grad".

En justering af målene eller en revision af årsplanen er to gode veje til at systematisere den almenpædagogiske opfølgning på sprogvurderingen. Hvis opfølgningen derimod ikke fastholdes i enten årsplan eller mål, er der en risiko for, at den bliver for usystematisk. I de tilfælde, hvor sprogvurderingen lægger op til en justering af de måder, man arbejder med de overordnede emner på (og altså ikke en ændring af selve disse emner), ville det betyde, at årsplanen ville komme tættere på og derved blive mere konkret i forhold til de aktiviteter og metoder, som undervisningen indeholder. Dette vil danne en god baggrund for at synliggøre børnehaveklasselederens pædagogiske overvejelser og for drøftelser af pædagogisk karakter mellem børnehaveklasseleder og ledelse samt mellem de forskellige medarbejdere i børnehaveklassen. Samme funktion vil en synlig opstilling af de (eventuelt reviderede) mål kunne have.

[6] *Evalueringen drejede sig om 4. og 7. klassetrin.*

9.2 Arbejdet med sprog og den sproglige dimension opleves som styrket

Overordnet kan undervisningen i børnehaveklassen, der har med sprog at gøre, deles op i to kategorier: Først og fremmest arbejdes der med sprog i den del af undervisningen, der helt konkret har fokus på elevernes kendskab til sproget og stimuleringen af deres sproglige færdigheder – med andre ord: selve sprogarbejdet. Derudover er der sproglige dimensioner i arbejdet med de øvrige temaer, hvor sprogarbejdet ikke er det primære fokus, men hvor elevernes sproglige færdigheder alligevel spiller en rolle, da sproget er en vigtig nøgle til læring om emner af forskellig art. Sprogvurderingen kan bidrage med viden, som børnehaveklasseledere kan bruge i deres tilrettelæggelse af undervisningen – både med hensyn til det konkrete arbejde med sprog og med hensyn til indholdet i de øvrige temaer. I det følgende stilles der skarpt på børnehaveklasseledernes oplevelse af, hvilken betydning sprogvurderingen har for arbejdet med sprog og arbejdet med den sproglige dimension i de øvrige temaer i børnehaveklassen.

Tabel 17
I hvilken grad oplever du, at sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen styrker dit arbejde med sprog i klassen?

	Antal	Procent
I høj grad	233	28
I nogen grad	437	52
I mindre grad	140	17
Slet ikke	24	3
Total	834	100

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt børnehaveklasseledere.

Over halvdelen (52 %) oplever, at deres arbejde med sprog i klassen i nogen grad styrkes af sprogvurderingen, mens 28 % svarer "I høj grad". Dette indikerer, at de overordnet set oplever, at sprogvurderingen styrker sprogarbejdet, men flertallet oplever det kun i nogen grad. Kun 3 % svarer, at sprogvurderingen slet ikke styrker arbejdet med sprog i klassen.

Forhold, der hænger sammen med, at børnehaveklasselederne vurderer, at sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen styrker arbejdet med sprog

I dette afsnit ser vi på hvilke forhold, der hænger sammen med, om børnehaveklasselederen vurderer, at sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen styrker arbejdet med sprog. Vi har i den statistiske analyse[7] testet, hvilke spørgsmål om holdninger til og praksis for sprogvurdering der hænger sammen med, om børnehaveklasselederne svarer positivt ("I høj grad" eller "I nogen grad") eller negativt ("I mindre grad" eller "Slet ikke") på spørgsmålet: "I hvilken grad oplever du, at sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen styrker dit arbejde med sprog i klassen?" Her præsenteres de signifikante sammenhænge:

- De børnehaveklasseledere, der tilpasser sprogvurderingsmaterialerne, er mere positive end dem, der ikke tilpasser dem.
- De børnehaveklasseledere, der planlægger den pædagogiske praksis sammen med andre, er mere positive end dem, der planlægger den alene.
- De børnehaveklasseledere, der identificerer elever i sproglige vanskeligheder[8], er mere positive end dem, der ikke gør.
- De børnehaveklasseledere, der oplever for lidt opmærksomhed fra lederen, er mere negative end dem, der oplever passende eller for meget opmærksomhed fra lederen.
- De børnehaveklasseledere, der svarer, at resultaterne af sprogvurderingen er den vigtigste viden om eleverne, er mere negative end dem, der svarer, a) at den vigtigste viden om eleverne fra sprogvurderingen er at observere vurderingsprocessen, eller b) at resultaterne og observationerne i forbindelse med sprogvurderingen er lige værdifulde.
- De børnehaveklasseledere, der bruger mere end 3 klokketimer på at gennemføre sprogvurderingen, er mere positive end de børnehaveklasseledere, der bruger 0-3 klokketimer.

[7] Sammenhængene er testet ved hjælp af en logistisk regressionsmodel. Se metodeappendikset på **www.eva.dk** *for en nærmere beskrivelse af metoden.*

[8] Denne faktor er beregnet ved at forholde følgende to spørgsmål til hinanden: "Hvor mange elever med et ikke-alderssvarende sprog viste sprogvurderingen, sidste gang du sprogvurderede i starten af dit skoleår?" samt "Om hvor mange af disse elever vidste du allerede før sprogvurderingen, at de havde et ikke-alderssvarende sprog?". Hvis der er en diskrepans mellem de to spørgsmål, antager vi, at børnehaveklasselederen har identificeret eleverne via sprogvurderingen.

Tabel 18
I hvilken grad oplever du, at sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen styrker dit arbejde med den sproglige dimension i de øvrige temaer?

	Antal	Procent
I høj grad	154	19
I nogen grad	426	51
I mindre grad	218	26
Slet ikke	33	4
Total	831	100

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt børnehaveklasseledere.

Som det fremgår af tabel 18, vurderer en relativt stor andel, at sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen i høj grad (19 %) eller i nogen grad (51 %) styrker arbejdet med den sproglige dimension i de øvrige temaer. Der er dog også 26 %, der vurderer, at sprogvurderingen i mindre grad styrker dette arbejde.

Forhold, der hænger sammen med, at børnehaveklasselederne vurderer, at sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen styrker arbejdet med den sproglige dimension i de øvrige temaer

I dette afsnit ser vi på, hvilke forhold der hænger sammen med, om børnehaveklasselederen vurderer, at sprogvurderingen styrker arbejdet med den sproglige dimension i de øvrige temaer i børnehaveklassen. Vi har i den statistiske analyse[9] testet, hvilke spørgsmål om holdninger til og praksis for sprogvurdering der hænger sammen med, om børnehaveklasselederne svarer positivt ("i høj grad" eller "i nogen grad") eller negativt ("i mindre grad" eller "slet ikke") på spørgsmålet: "I hvilken grad oplever du, at sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen styrker dit arbejde med den sproglige dimension i de øvrige temaer?" Her præsenteres de signifikante sammenhænge:

- De børnehaveklasseledere der bruger mere end 3 klokketimer på gennemførelsen, er mere positive end dem, der bruger 0-3 klokketimer.
- De børnehaveklasseledere, der identificerer elever i sproglige vanskeligheder[10], er mere positive end dem, der ikke gør.

[9] *Sammenhængene er testet ved hjælp af en logistisk regressionsmodel. Se metodeappendikset på www.eva.dk for en nærmere beskrivelse af metoden.*

[10] *Denne faktor er beregnet ved at forholde følgende to spørgsmål til hinanden: "Hvor mange elever med et ikke-alderssvarende sprog viste sprogvurderingen, sidste gang du sprogvurderede i starten af dit skoleår?" samt "Om hvor mange af disse elever vidste du allerede før sprogvurderingen, at de havde et ikke-alderssvarende sprog?".*

- De børnehaveklasseledere, der oplever for lidt opmærksomhed fra lederen, er mere negative end dem, der oplever passende eller for meget opmærksomhed fra lederen.
- Jo ældre børnehaveklasselederne er, jo mere positive er de.
- De børnehaveklasseledere, der arbejder på skoler med en andel af indvandrere og efterkommere, der er større end 7 %, er mere positive end dem, der arbejder på skoler med en mindre andel (0-7 %).

9.3 Tidligt fokus på elevernes forudsætninger

I bekendtgørelsen fra 2009 om undervisning i børnehaveklassen står der som bekendt, at sprogvurderingen skal foretages i starten af børnehaveklassen, "således at undervisningen fra starten kan tage udgangspunkt i det enkelte barns sproglige kompetencer og forudsætninger og princippet om undervisningsdifferentiering" (BEK nr. 260 af 31.3.2009). I dette afsnit fokuseres der på, i hvilken grad børnehaveklasselederne oplever, at dette gør sig gældende.

For det første fokuseres der på, om sprogvurderingen "fra starten af børnehaveklassen" kan have betydning for muligheden for at tilrettelægge undervisningen med udgangspunkt i elevernes forskellige sproglige forudsætninger. Det er belyst i spørgeskemaundersøgelseen blandt børnehaveklasseledere. Besvarelserne fremgår af tabel 19.

Tabel 19
I hvilken grad vurderer du, at sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen betyder, at du lige fra begyndelsen af året kan tilrettelægge din undervisning med udgangspunkt i elevernes forskellige sproglige forudsætninger?

	Antal	Procent
I høj grad	192	23
I nogen grad	462	56
I mindre grad	138	17
Slet ikke	39	5
Total	831	100

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt børnehaveklasseledere.

Størstedelen af børnehaveklasselederne vurderer, at sprogvurderingen i høj grad (23 %) eller i nogen grad (56 %) betyder, at de fra begyndelsen af året kan tilrettelægge en undervisning med

Hvis der er en diskrepans mellem de to spørgsmål, antager vi, at børnehaveklasselederen har identificeret eleverne via sprogvurderingen..

udgangspunkt i elevernes forskellige sproglige forudsætninger. 17 % svarer "I mindre grad", mens 5 % vurderer, at sprogvurderingen slet ikke har denne betydning.

For det andet fokuseres der på intentionen om, at sprogvurderingen skal muliggøre en tilrettelæggelse af en undervisning, der tilgodeser elevernes forskellige udfordringer og behov. Svarene fremgår af tabel 20.

Tabel 20
Resultaterne fra sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen …

	Enig	Overvejende Enig	Overvejende uenig	Uenig
… giver mig bedre mulighed (end jeg ville have haft uden) for at tilrettelægge et sprogarbejde, der tilgodeser elevernes forskellige udfordringer og behov (n = 818)	252 (31 %)	400 (49 %)	132 (16 %)	34 (4 %)
… giver mig bedre muligheder (end jeg ville have haft uden) for generelt at tilrettelægge min undervisning, så den tager udgangspunkt i elevernes sproglige forudsætninger (n = 830)	245 (30 %)	411 (50 %)	130 (16 %)	44 (5 %)

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt børnehaveklasseledere.

80 % af børnehaveklasselederne er enige eller overvejende enige i, at sprogvurderingen giver bedre muligheder (end de ville have haft uden) for at tilrettelægge a) et sprogarbejde og b) en undervisning, der tager udgangspunkt i elevernes forskellige udfordringer og behov. En stor del af børnehaveklasselederne ser sprogvurderingen i starten af skoleåret som en styrke for deres muligheder for at tilrettelægge en undervisning, der er differentieret i forhold til elevernes forskellige forudsætninger.

Formuleringen om, at undervisningen skal tage "udgangspunkt i det enkelte barns sproglige kompetencer og forudsætninger", omfatter alle elever – således også de elever, der har et veludviklet sprog. Ledelsesrepræsentanterne er i spørgeskemaundersøgelsen blevet spurgt, i hvilken grad de vurderer, at sprogvurderingen resulterer i, at de på skolen bliver opmærksomme på børn, der har et meget veludviklet sprog:

Tabel 21
I hvilken grad vurderer du, at sprogvurderingen resulterer i, at I bliver opmærksomme på børn, der har et meget veludviklet sprog?

	Antal	Procent
I høj grad	78	29
I nogen grad	151	56
I mindre grad	34	13
Slet ikke	3	1
Ved ikke	5	2
Total	271	100

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt ledelsesrepræsentanter.

Godt halvdelen (56 %) af ledelsesrepræsentanterne svarer "I nogen grad", mens 29 % svarer "I høj grad". Ledelsesrepræsentanterne er blevet spurgt om det samme, hvad angår elever i sproglige vanskeligheder, og her svarer 44 % "I høj grad" og 41 % "I nogen grad". Dette indikerer, at sprogvurderingen i mindre grad leder opmærksomheden hen på elever med et særligt udviklet sprog. Dette kan muligvis understøttes af, at flere materialer inddeler elever i tre grupper, hvoraf den ene består af fx "elever, der klarer en given prøve tilfredsstillende", som det fremgår af Læseevaluering på begyndertrinnet. I den forbindelse står der: "Denne gruppe er forholdsvis stor og rummer både elever, der scorer helt i top, og elever, der viser en smule usikkerhed på den givne prøve". Der skelnes altså ikke mellem elever, der klarer prøven uden nævneværdige bemærkninger, og elever, der klarer prøven exceptionelt godt.

Forhold, der hænger sammen med, at børnehaveklasselederen oplever at kunne tilrettelægge et sprogarbejde, der tilgodeser elevernes forskellige udfordringer og behov

I dette afsnit ser vi på hvilke forhold, der hænger sammen med, om børnehaveklasselederen oplever at kunne tilrettelægge et sprogarbejde, der tilgodeser elevernes forskellige udfordringer og behov. Vi har i den statistiske analyse[11] testet, hvilke spørgsmål om holdninger til og praksis for sprogvurdering der hænger sammen med, om børnehaveklasselederne svarer positivt ("Enig" eller "Overvejende enig") eller negativt ("Uenig" eller "Overvejende uenig") på udsagnet: "Resultaterne fra sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen giver mig bedre mulighed (end jeg ville have haft uden) for at tilrettelægge et sprogarbejde, der tilgodeser elevernes forskellige udfordringer og behov". Her præsenteres de signifikante sammenhænge:

[11] *Sammenhængene er testet ved hjælp af en logistisk regressionsmodel. Se metodeappendikset på* **www.eva.dk** *for en nærmere beskrivelse af metoden.*

- De børnehaveklasseledere, der har planlagt den pædagogiske praksis sammen med andre, er mere positive end dem, der har planlagt den alene.
- De børnehaveklasseledere, der ved hjælp af sprogvurderingen identificerer elever i sproglige vanskeligheder[12], er mere positive end dem, der ikke gør.
- De børnehaveklasseledere, der svarer, at resultaterne er den vigtigste viden om eleverne, hun får på baggrund af sprogvurderingen, er mere negative end dem, der svarer, a) at den vigtigste viden om eleverne fra sprogvurderingen er at observere vurderingsprocessen, eller b) at resultaterne og observationerne i forbindelse med sprogvurderingsprocessen er lige værdifulde.

9.4 Muligheder for undervisningsdifferentiering

I bekendtgørelsen nævnes princippet om undervisningsdifferentiering sammen med hensynet til at tilrettelægge undervisningen efter elevernes forskellige sproglige forudsætninger. Et centralt sigte med den obligatoriske sprogvurdering er altså, at den skal bidrage med viden, der skal hjælpe børnehaveklasselederen til at differentiere undervisningen. Vi vil i det følgende undersøge, i hvor høj grad denne intention realiseres.

I spørgeskemaundersøgelsen blandt børnehaveklasseledere er respondenterne blevet spurgt, om resultatet af sprogvurderingen har betydning for deres muligheder for at tilrettelægge undervisningen efter en række forhold, der er betydningsfulde for princippet om undervisningsdifferentiering. De forhold, der er stillet spørgsmål om, udspringer af EVA's evaluering *Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip* (EVA 2011b). Evalueringen fremhæver fem forhold, som lærerne og børnehaveklasselederne skal gøre sig professionelle overvejelser over i deres tilrettelæggelse for at sikre en differentieret undervisning (Egelund i Egelund (red.) 2010):

- Indhold
- Metoder
- Organisation
- Materialer
- Tid.

Disse fem forhold kendetegner indholdet i spørgsmålene i tabel 22 og 23. Af tabel 22 fremgår børnehaveklasseledernes vurdering af, om sprogvurderingen styrker deres muligheder for at variere materialevalget i forbindelse med tilrettelæggelsen af undervisningen. Dette svarer en overve-

[12] Denne faktor er beregnet ved at forholde følgende to spørgsmål til hinanden: "Hvor mange elever med et ikke-alderssvarende sprog viste sprogvurderingen, sidste gang du sprogvurderede i starten af dit skoleår?" samt "Om hvor mange af disse elever vidste du allerede før sprogvurderingen, at de havde et ikke-alderssvarende sprog?". Hvis der er en diskrepans mellem de to spørgsmål, antager vi, at børnehaveklasselederen har identificeret eleverne via sprogvurderingen.

jende del af børnehaveklasselederne, nemlig 73 %, at de er enten enige (25 %) eller overvejende enige i (48 %). Denne gruppe, som tæller knap tre ud af fire børnehaveklasseledere, fremhæver altså, at sprogvurderingen i en eller anden grad hjælper dem til at variere materialevalget.

Tabel 22
Resultaterne fra sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen giver mig bedre muligheder (end jeg ville have haft uden) for at variere materialevalget i forhold til elevernes forskellige sproglige forudsætninger.

	Antal	Procent
Enig	207	25
Overvejende enig	388	48
Overvejende uenig	168	21
Uenig	50	6
Total	813	100

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt børnehaveklasseledere.

Af tabel 23 fremgår børnehaveklasseledernes svar på yderligere tre spørgsmål, der kan siges at være særligt vigtige for mulighederne for undervisningsdifferentiering. Tabel 23 viser, at henholdsvis 78 %, 80 % og 69 % af børnehaveklasselederne er enige eller overvejende enige i, at sprogvurderingen har stor betydning for deres muligheder for at tilrettelægge undervisningen ud fra spørgsmålenes tre parametre metoder, tid og indhold.

Tabel 23
Resultaterne fra sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen …

	Enig	Overvejende Enig	Overvejende uenig	Uenig
… har stor betydning for, på hvilke måder jeg lader de forskellige elever arbejde med sprog (n =666)	144 (22 %)	373 (56 %)	118 (18 %)	31 (5 %)
… har stor betydning for, hvor meget eller hvor lidt tid jeg lader de enkelte elever bruge på at træne forskellige sproglige områder (n = 832)	168 (20 %)	496 (60 %)	127 (15 %)	41 (5 %)
… har stor betydning for, hvilke sproglige emner jeg lader de forskellige elever arbejde med (n = 827)	106 (13 %)	467 (56 %)	194 (23 %)	60 (7 %)

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt børnehaveklasseledere.

Andelen, der har svaret "Overvejende enig", er relativt stor, da disse svar udgør henholdsvis 56 %, 60 % og 56 %. Svarene fra spørgeskemaundersøgelsen indikerer dog stadig, at mange børnehaveklasseledere bruger resultatet fra sprogvurderingen til at differentiere, hvilke måder eleverne arbejder med sprog på, hvor meget tid de skal bruge på at træne forskellige sprogområder, samt hvilke sproglige områder eleverne skal arbejde med.

I fokusgruppeinterviewene er der også eksempler på, at børnehaveklasselederne bruger resultatet i tilrettelæggelsen af opgaver til eleverne, hvor opgavernes størrelse og sværhedsgrad differentieres, bl.a. ud fra resultaterne fra sprogvurderingen. En børnehaveklasseleder siger:

> *Ja, der har jeg det [sprogvurderingsresultatet] med. Fordi jeg ved, at jeg måske skal spørge lidt anderledes eller bede dem om noget andet. Jeg kan jo sige til dem, at de skal skrive tre ord, og så sige til de dygtige og hurtige, at de godt må skrive lidt flere.*

Et af de sproglige emner, der nævnes flere gange i interviewene, er evnen til at rime, hvilket ofte er noget af det, der lægges mærke til i sprogvurderingen, og som mange børnehaveklasseledere derfor bruger tid på at stimulere hos de børn, der har brug for det. En børnehaveklasseleder siger:

> *Der er mange, der har svært ved rim. Så bruger man mere tid på det. Men har de nemt ved det generelt, så går man videre.*

Men den arbejdsform, der går tydeligst igen i det kvalitative materiale, er værkstedsformen, som udfoldes i det følgende.

Værksteder som differentieringsform

Værkstedsmodellen dukker hyppigt op i interviewene med børnehaveklasselederne under skolebesøgene og i fokusgruppeinterviewene som eksempel på, hvordan mange børnehaveklasseledere ofte griber sprogarbejdet med den brede børnegruppe an, efter at sprogvurderingen er blevet gennemført. Denne metode går ud på, at eleverne fordeler sig i grupper og laver forskellige øvelser. Værkstedsmodellen er altså i sig selv en måde at organisere eleverne på, hvilket er et af de forhold, der er fokus på i undervisningsdifferentiering. Værkstederne består nogle gange af øvelser inden for forskellige emner, andre gange af forskellige måder at arbejde med det samme emne på.

Ikke kun børnehaveklasselederne, men også en kommunal tale-høre-lærer, fremhæver værkstedsundervisningen som et godt eksempel på almenpædagogisk opfølgning:

Jeg har set det med værkstedsundervisning. Jeg mener, at de bruger det – om ikke andet får de en viden om børnene, så de skal tænke mere over gruppeinddelingen. Ikke at de tænker, at de sætter de dårlige ned og træner. De tænker i noget dynamik, og hvordan man kan løfte hinanden.

Værkstedsformen rummer de dimensioner, som undervisningsdifferentiering har med den her anvendte definition: indhold, metoder, organisation, materialer og tid. Børnehaveklasselederne fortæller, hvordan der kan arbejdes med forskellige sproglige emner, dvs. differentiering med hensyn til indhold; eller med det samme emne ud fra forskellige metoder, dvs. differentiering med hensyn til metoder; eller med det samme emne ud fra forskellige materialer, dvs. differentiering med hensyn til materialer. Endelig kan værkstedsformen også rumme en differentiering med hensyn til tid – fx ved, at nogle elever bliver i et givent værksted, mens resten af eleverne roterer mellem andre værksteder. Og som tale-høre-læreren fremhæver ovenfor, rummer værkstedsundervisningen også muligheder for at udnytte og skabe dynamiske og givende læringsfællesskaber blandt eleverne.

I praksis overlapper de forskellige differentieringsmåder. Man kan fx forestille sig en klasse, der cirkulerer mellem fem værksteder, hvoraf de to drejer sig om det samme sproglige emne (men arbejder med dette ud fra forskellige metoder og/eller materialer), mens de resterende omhandler andre sproglige emner. Et eksempel fra skolebesøgene er, at børnehaveklasselederne har udviklet en masse forskellige lege og aktiviteter, der træner færdigheder inden for det samme emne – i dette tilfælde stavelser – på forskellige måder, og at opfølgningen på sprogvurderingen handler om at lade eleverne arbejde med dette emne gennem forskellige værksteder:

Når vi fx har om stavelser, så laver vi nogle fælles aktiviteter, hvor vi bevæger os til nogle stavelser eller synger, og så løser man måske nogle opgaver på papir. Men vi kan godt have forskellige værksteder med stavelser. Altså et sted har de en pose med forskellige ting og så en plade med [tallene] fra et til fire, så tager de en ting: "Nå, det var en kagerulle. Hvor mange stavelser er der i kagerulle?" Der er fire. Så skal de lægge den på firtallet. Så er det så den næstes tur til at trække. Og ved et andet bord sidder også et hold af fire-fem børn, og de har måske en plade med en helt masse billeder. Jeg tror, at det er 12. Så har de en pose med små perler, så skal de så lægge perleantallet på, så det svarer til antallet af stavelser i de forskellige ting. Og ved et tredje har de nogle billeder, der ligger nede på bordet, og så har de en terning med prikker op til fire. […] Så kaster de terningen: "Nå, den landede på to prikker." Så skal de så finde et kort, der har to.

Af citatet fremgår det altså, at sprogvurderingen i dette eksempel fører til variationer af metoder, materialer og tid. Et andet eksempel er fra fokusgruppeinterviewene, hvor en børnehaveklassele-

der fortæller om sit arbejde med værksteder, der fungerer som forskellige måder at arbejde med det samme emne på:

> *Fordelen er også, at man laver forskellige øvelser inden for hvert værksted. Så alle kan arbejde med rim på forskellige måder – og det synes jeg er fedt. Også med de tunge elever. De blomstrer fx ved at lære med kroppen.*

En børnehaveklasseleder giver et andet eksempel på målrettet arbejde med emner i elevgruppen: Nogle af eleverne kan fx arbejde med rim, mens andre arbejder med at udvikle deres forståelse og fornemmelse for stavelser. Det fremgår, at det også afhænger af, hvad resultatet af sprogvurderingen viser om den enkelte elev. I interviewene er der flere eksempler på, at koblingen mellem sprogvurderingen og den del af de opfølgende sproglige indsatser, der foregår i værksteder, handler om, at resultatet af en sprogvurdering viser, hvilke dimensioner i sproget en eller flere elever har svært ved, og at børnehaveklasselederen så lader den eller de elever arbejde mere indgående med i værkstederne:

> *Det samlede oversigtsark viser fx, at der er nogle, der ikke kan en af tingene. Så laver man grupper af dem, hvor de skal arbejde med det.*

Hvis værkstedsundervisning skal være et led i differentieret undervisning, kræver det altså en bevidst fordeling af elever på de enkelte værksteder. Under et af skolebesøgene fortæller børnehaveklasselederne fx, hvordan eleverne bliver placeret i forskellige værksteder, alt efter hvilke udfordringer de hver især har:

> *Vi arbejder meget værkstedsorienteret også. Når vi kommer på den anden side af jul, så kommer vi til at arbejde rigtig meget i værksteder med børnene, hvor de jo arbejder på alle mulige måder. Og der bliver de jo også udfordret dér, hvor vi nu synes, at det lidt ekstra skal udfoldes.*

Af citatet fremgår det altså, at værkstederne bliver brugt til at lade eleverne arbejde målrettet på forskellige *måder*, så de udfordres med hensyn til det, de har behov for at blive bedre til.

Interviewene fra skolebesøgene viser altså eksempler på, at børnehaveklasselederne fordeler elever på værksteder ud fra resultatet af sprogvurderingen. Der er også eksempler på, at eleverne selv vælger værksteder. En børnehaveklasseleder i en fokusgruppe siger, at eleverne selv har en fornemmelse for, hvordan de lærer bedst – i hvert fald hvis børnehaveklasselederen løbende har talt med eleverne om dette:

Dem, som jeg ved fx har svært ved at rime, dem prøver jeg at skubbe den vej. Men de finder faktisk selv meget ud af det, fordi man snakker med dem om, hvordan de lærer bedst, så de selv ved det.

En anden børnehaveklasseleder i samme fokusgruppe er inde på det samme:

Vi snakker meget med børnene om, hvad de har svært ved. Det handler om at bevidstgøre dem om, hvordan de lærer, og hvad de har svært ved.

Overordnet kan det altså siges, at værkstedsmodellen er det pædagogiske redskab, mange børnehaveklasseledere typisk gør brug af i det almenpædagogiske arbejde med sprog på baggrund af sprogvurderingen, hvor der indgår variationer af et eller flere af forholdene indhold, metoder, organisation, materialer og tid. Skal værkstedsformen spille en rolle i den almenpædagogiske opfølgning på sprogvurderingen, kræver det, at der arbejdes aktivt med at fordele eleverne på værkstederne.

9.5 Sprogvurderingen som løftestang i det helt brede arbejde med sprog

Som det sidste element i undersøgelsen af sprogvurderingens betydning for den almenpædagogiske praksis skal dens betydning for sprogarbejdet i den bredest tænkelige forstand undersøges. Afsnittet beskæftiger sig bl.a. med, om sprogvurderingen hjælper børnehaveklasselederen til at støtte eleverne sprogligt i det daglige og til at støtte eleverne i at sætte ord på deres refleksioner. Afsnittet handler også om sprogets sociale sider. Denne del af sprogarbejdet kan siges at være en væsentlig del af det pædagogiske arbejde (og generelt har arbejdet med sociale kompetencer stor vægt i børnehaveklassen), men er lidt mindre konkret end det sprogarbejde, der har selve sproget som endemål, og som handler om at styrke de forskellige områder af sproget. Ikke desto mindre oplever mange børnehaveklasseledere, at der er en kobling mellem resultatet af sprogvurderingen og deres muligheder for at støtte elevernes brug af sproget i det daglige. Svarene fremgår af tabel 24.

Tabel 24
Resultaterne fra sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen …

	Enig	Overvejende enig	Overvejende uenig	Uenig
… giver mig bedre muligheder (end jeg ville have haft uden) for at støtte eleverne i at begå sig sprogligt i det daglige (n = 807)	210 (26 %)	404 (50 %)	148 (18 %)	45 (6 %)
… giver mig bedre muligheder (end jeg ville have haft uden) for at støtte eleverne i at bruge sprog til at reflektere over det, de lærer (n = 824)	209 (25 %)	399 (48 %)	175 (21 %)	41 (5 %)

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt børnehaveklasseledere.

Cirka tre ud af fire børnehaveklasseledere er enige (26%) eller overvejende enige (50 %) i, at resultatet af sprogvurderingen giver dem bedre muligheder for at støtte eleverne i at begå sig sprogligt i det daglige, og knap tre ud af fire børnehaveklasseledere er enige (25 %) eller overvejende enige (48 %) i, at resultatet af sprogvurderingen giver dem bedre muligheder for at støtte eleverne i at bruge sproget til at reflektere over det, de lærer. Det fremgår af tabel 24.

Af interviewene under skolebesøgene fremgår det på forskellige måder, at arbejdet med elevernes sprog i dagligdagen også indeholder et perspektiv på de sociale normer, der er en vigtig del af sprogbrugen. Som fokusområde på skolen kan det fx handle om at arbejde med en bevidst pædagogisk linje med hensyn til, hvordan eleverne gennem sproget udtrykker sig over for de voksne, viser respekt for hinanden, indordner sig og viser omsorg. En ledelsesrepræsentant udtrykker det således:

> *Det handler også om, synes jeg, hvad man fra de voksnes side forventer af et barns sprog, og hvad for et rum, der gives til det. En af dem, vi havde møde om sidste år, som gik i børnehaveklassen, og som scorede meget lavt, han havde fx en tendens til, at når han kom op til børnehaveklasselederen og skulle have hjælp til noget, så sagde han ingenting. Han gav hende bare noget, og så skulle hun pakke det ud for ham. Så gav hun ham det bare tilbage, og så stod hun bare og ventede på, at han formulerede sit ønske. Det handler også om, hvad vi forventer af børn. Hvor meget træner vi dem i at bruge sproget? Mange gange er en indsats, at man giver rum til den dialog, der former børns sprog.*

Et andet aspekt af arbejdet med at støtte eleverne i den måde, de bruger sproget på i det daglige, er, hvordan eleverne er trænet i at lytte og give plads til hinanden. Der er eksempler på, at skolerne har fokus på og arbejder med sprogets sociale dimensioner. Koblingen mellem dette brede sprogarbejde og arbejdet med sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen er dog ikke helt tydelig, fortæller en ledelsesrepræsentant:

> *Jeg tænker, at sproget som kulturel skaber og bærer er vigtig, for hvis vi snakker sprog ud fra udtale eller begreber, så er det sådan meget teknisk. Sproget har jo en kulturel dimension, hvor jeg godt kan tænke, om vi har fokus nok på det. […] Det, jeg mener, det er, at det jo ikke er nok, at man bliver dygtig til at udtale "fuck you".*

Ifølge ledelsesrepræsentanten kan der måske endda være et modsætningsforhold mellem det potentielt tekniske arbejde (fx udtale) i og som følge af sprogvurderingen og arbejdet med sprogets sociale sider. Også en af de interviewede børnehaveklasseledere er optaget af de sociale sider af sproget. Men hun finder ingen kobling mellem sprogvurderingen og det brede arbejde med sproget:

> *Det væsentligste må være, om man har et overblik over barnets evne til at bruge sproget i sociale sammenhænge. Kan det udvikle relationer via sproget? Og det kan man ikke teste uden at have en enorm viden om det.*

Den pågældende børnehaveklasseleder er generelt skeptisk over for arbejdet med sprogvurdering. Det skyldes måske delvist, at sprogvurderingen ikke egner sig til at måle de dimensioner i elevernes sprog, som hun finder mest betydningsfulde.

9.6 SFO'ens rolle i sprogarbejdet

SFO'en er nogle steder integreret i det sprogarbejde, der foregår på baggrund af sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen. Men de fleste steder arbejder personalet fra SFO'en mere generelt med sproget uden direkte kobling til sprogvurderingen. I spørgeskemaundersøgelsen blandt ledelsesrepræsenter er de blevet spurgt om, hvilket udsagn der passer bedst til SFO'ens rolle. Resultatet fremgår af tabel 25.

Tabel 25
Det næste spørgsmål handler om SFO'ens rolle i arbejdet med børnenes sprog. Hvilket udsagn passer bedst?

	Antal	Procent
SFO'en arbejder generelt med børnenes sprog, men uden en decideret kobling til sprogvurderingen	114	54
SFO'en er en del af opfølgningen på sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen	56	21
Ingen af ovenstående	69	26
Total	269	100

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt ledelsesrepræsentanter.

54 % af ledelsesrepræsentanterne svarede "SFO'en arbejder generelt med børnenes sprog uden en decideret kobling til sprogvurderingen". 21 % svarede "SFO'en er en del af opfølgningen på sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen". Generelt tegner svarene altså et billede af, at SFO'en er involveret i arbejdet med elevernes sprog. Det hænger bl.a. sammen med, at der i 85 % af de adspurgte børnehaveklasselederes klasser er personale, der også arbejder i skolens SFO. Det gør dem til den hyppigst inddragede personalegruppe udover børnehaveklasselederne selv i børnehaveklassen, og de kan have en vigtig funktion i at bære den sproglige viden fra børnehaveklassen videre, da mange elever fortsætter i SFO, når de overgår til 1. klasse. Men dette sprogarbejde er typisk ikke koblet til sprogvurderingen. Det skal også bemærkes, at 26 % af ledelsesrepræsentanterne svarer, at der hverken arbejdes med sprog med eller uden kobling til sprogvurderingen i SFO'en.

Under et af skolebesøgene gav lederen for SFO'en et eksempel på, hvordan de arbejder med sproget, uden at det specifikt er koblet til sprogvurderingsresultatet. Her beskriver vedkommende, at de bruger sange, små præsentationer, rim og remser i forbindelse med deres aktiviteter. Om dette fokus siger lederen:

> *Vi har meget opmærksomhed på, om de lykkes med deres sprog. Kan de opnå det, de gerne vil med deres sprog? Det er den vigtige kobling for os.*

Med hensyn til de specifikke indsatser er SFO'en på den pågældende skole ikke direkte involveret, men nogle af pædagogerne har timer i børnehaveklassen og bærer således deres viden med ind i SFO'en, ligesom SFO'en er involveret, hvis der skal udarbejdes handlingsplaner for elever i sproglige vanskeligheder.

På en anden af de besøgte skoler arbejdede pædagogerne i SFO'en heller ikke eksplicit med den

sproglige dimension, men det var noget, man var i gang med at bevæge sig hen imod. Således var man i gang med at overgå fra at arbejde med aktiviteter til at arbejde med mål. Som eksempel nævner den pågældende SFO-leder det at arbejde med bål i en given periode. Tidligere havde det været godt nok, da det i sig selv udgjorde en aktivitet, men nu skulle selve aktiviteten begrundes med nogle sociale og/eller læringsmæssige mål. Denne ændring i planlægningen og tankegangen var ikke foretaget direkte med henblik på at styrke den sproglige dimension, men kunne tænkes at have en indvirkning på det og eksplicitere arbejdet med det.

En ledelsesrepræsentant fortæller, hvordan der på tværs af indskoling og SFO arbejdes med at tiltale hinanden pænt. Og en SFO-leder fremhæver samme udfordring med tonen mellem eleverne:

> *Det bliver italesat som et fokusområde i perioder, og lige foran os har vi det som skoleomfattende indsatsområde, stort anlagt, hvor vi kigger på, hvordan tonen er. Dvs. hvordan man har respekt og omsorg for hinanden. Hvordan tager man ansvar for hinanden gennem sproget? Så det er meget konkret og meget omfattende.*

SFO'ens rolle står foran en forandring med implementeringen af folkeskolereformen fra skoleåret 2014/15, men data fra denne evaluering peger på, at (personalet fra) SFO'en også fra 2014/15 kan spille en særlig rolle i det brede sprogarbejde.

9.7 Viden fra sprogvurderingen versus andre kilder til viden

I dette afsnit analyseres det, hvordan resultatet af sprogvurderingen spiller en rolle for børnehaveklasselederne i deres arbejde med at planlægge og igangsætte de opfølgende, almenpædagogiske initiativer i arbejdet med elevernes sprog.

For børnehaveklasselederne er sprogvurderingen en blandt flere kilder til viden om elevernes sprog. Deres viden udvikles bl.a. også gennem den daglige kontakt med eleverne.

Af tabel 26 fremgår det, at 80 % af børnehaveklasselederne vurderer, at sprogvurderingerne i høj grad (26 %) eller i nogen grad (54 %) giver dem en viden om klassens sprog, som de ikke havde i forvejen.

Tabel 26
I hvilken grad giver sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen dig en viden om klassens sprog, som du ikke havde i forvejen?

	Antal	Procent
I høj grad	214	26
I nogen grad	450	54
I mindre grad	154	19
Slet ikke	14	2
Total	832	100

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt børnehaveklasseledere.

En stor gruppe børnehaveklasseledere vurderer altså, at sprogvurderingerne giver ny viden om elevernes sprog. De børnehaveklasseledere, der i mindre grad (19 %) eller slet ikke (2 %) oplever at få ny viden om klassens sprog, kan dog godt tænkes at have gavn af sprogvurderingen, idet den kan bekræfte deres observationer fra dagligdagen og give noget håndgribeligt at tale med forældrene om deres barns sprog ud fra (jf. kapitel 11). Men denne gruppe kan naturligvis også bestå af børnehaveklasseledere, der ikke finder sprogvurderingen relevant. Mens der i de øvrige afsnit i dette kapitel er tegnet et billede af, at sprogvurderingen har en almenpædagogisk betydning for forskellige dimensioner i sprogarbejdet og for mulighederne for at differentiere undervisningen, præsenteres her et andet spor i det empiriske materiale. Her problematiseres sprogvurderingens anvendelighed, og der kan derfor siges at være en ambivalens i evalueringens samlede datamateriale.

Som sagt er sprogvurderingen en blandt flere kilder til viden om elevernes sprog. Derfor peger flere børnehaveklasseledere på, at meget af det sprogarbejde, der igangsættes for den brede børnegruppe, også ville være igangsat, hvis sprogvurderingen ikke havde været der. Dette kommer til udtryk både i fokusgruppeinterviewene med børnehaveklasseledere og i interviewene med børnehaveklasseledere under skolebesøgene. En børnehaveklasseleder fra et skolebesøg siger:

> *Sprogvurderingen er en blandt flere kilder. Vi har ikke ændret så meget på baggrund af denne her, ud over at den er et værktøj til at snakke om det. De sidste år har vi lavet meget holddeling, værksteder og børnestavning, og det har vi ikke ændret på grund af denne her.*

Betoningen af, at vurderingsresultatet for dem har karakter at et supplement, der indgår i samspil med anden viden om elevernes sproglige forudsætninger, går igen blandt flere børnehaveklasseledere. Under et af fokusgruppeinterviewene udtrykker en af børnehaveklasselederne det således:

Jeg synes ikke, at det er testresultatet, der spiller ind. Der er alt for mange andre ting, der spiller ind på, hvordan jeg underviser.

De øvrige ændringer, der skete i børnehaveklassen i 2009, kan bl.a. være noget af det, der også har en betydning for, hvordan børnehaveklasselederen tilrettelægger undervisningen. En anden børnehaveklasseleder siger:

Der er meget større krav. Et eller andet sted er det 1. klasse, der er røget ned i børnehaveklassen på nogle fronter. Jeg synes, at det er meget sjovt, fordi de rykker helt vildt. Men jeg kan være lidt bekymret, fordi der er så meget fokus på, at de skal blive dygtigere hurtigere, men de er jo nogle små børn, der skal lege og skabe deres egne erfaringer. Og det får de selvfølgelig mulighed for, men vi styrer det meget. De bliver rigtig dygtige, men har vi tid nok til at have fokus på alt det sociale?

Hun er altså både glad for de nye opgaver, men også lidt bekymret over udviklingen, da hun er meget fokuseret på vigtigheden af leg (som genfindes i bekendtgørelsen om børnehaveklassen). Citatet er vigtigt, da det viser, hvilke andre elementer end sprogvurderingen der påvirker børnehaveklasselederens praksis.

Både under skolebesøgene og i fokusgruppeinterviewene møder man den opfattelse, at børnehaveklasselederne typisk har en viden om elevernes sprog og en forestilling om, hvordan eleverne vil præstere, inden de gennemfører sprogvurderingen. Når de så får resultatet af sprogvurderingen, vurderes og tolkes det på baggrund af den viden, de havde i forvejen. Koblingen mellem vurderingsresultatet og deres generelle viden opstår derfor i det øjeblik, hvor de enten bliver overraskede over resultatet eller bestyrket i nogle antagelser, de havde i forvejen. Som en børnehaveklasseleder udtrykker det i et af fokusgruppeinterviewene:

Jeg synes, at resultaterne er gode at have, men jeg bliver ikke meget klogere. Men det står lidt klarere. Jeg er ikke blevet overrasket.

Samtidig betoner børnehaveklasselederne under et af skolebesøgene, at vurderingsresultatet løbende mister sin værdi, fordi eleverne sprogligt udvikler sig meget i løbet af skoleåret. Derfor opleves sprogvurderingsresultatet som et redskab, der kan bruges i starten af skoleåret til at styrke tilrettelæggelsen af undervisningen. I løbet af skoleåret får det så en mere sekundær betydning. En børnehaveklasseleder udtrykker det således:

For den [sprogvurderingen] er også kun et øjebliksbillede, og det kan jo ændre sig. Vi spørger fx til for-lyde, som vi slet ikke har arbejdet med, før vi tager testen, og derfor kan de jo rykke hurtigt.

Under et af skolebesøgene ses også et eksempel på, at børnehaveklasselederen i den daglige undervisning får vigtig viden om elevernes sproglige forudsætninger. Der kan også foretages små evalueringer og observationer i det daglige (fx i værkstedsundervisningen), der kan give børnehaveklasselederen vigtig viden om, hvordan undervisningen skal tilrettelægges, så alle elever bliver udfordret.

Jeg tror, at det er den daglige kontakt med børnene. Hvad lykkes? Hvad rykker de på?

Overordnet kan det altså siges, at langt de fleste børnehaveklasseledere gennem sprogvurderingen oplever at få en viden, de ikke havde i forvejen, samtidig med at flere børnehaveklasseledere understreger, at den viden, ikke er den eneste, der omsættes i det almenpædagogiske opfølgningsarbejde i forbindelse med udviklingen af elevernes sprog. Der er en spænding mellem de kvantitative og det kvalitative materiale med hensyn til sprogvurderingens praktiske nytte: Det kvantitative materiale tegner et relativt positivt billede af, hvordan sprogvurderingen kan være en hjælp til at planlægge differentieret undervisning og til at forbedre forskellige sider af sprogarbejdet. Det kvalitative materiale tegner et lidt andet billede, nemlig at sprogvurderingen er en del af en dagligdag i børnehaveklassen med mange forskellige opgaver og et generelt fokus på sprog – altså en mindre direkte anvendelse af sprogvurderingen.

Det er derfor relevant at reflektere over de valgte dataindsamlingsmetoder: En hypotese knytter sig til den viden, vi har fra det kvalitative materiale, nemlig at undervisningsdifferentiering og et fokus på sprogarbejde synes at være meget stærke værdier blandt børnehaveklasseledere. Dette kan tænkes at afspejle sig i de kvantitative svarmønstre – selvom vi har forsøgt at undgå dette ved at formulere spørgsmålene om sprogvurderingens betydning meget snævert. Fx har vi spurgt, hvor enige de er i følgende udsagn: "Resultaterne fra sprogvurderingen giver mig *bedre muligheder (end jeg ville have haft uden)* for at støtte eleverne i at begå sig sprogligt i det daglige." Alligevel tyder forskellen mellem det kvantitative og det kvalitative materiale på, at børnehaveklasselederne har besvaret spørgsmålene ud fra mere generelle betragtninger om, hvorvidt de arbejder med forskellige aspekter af undervisningsdifferentiering og sprog – og altså ikke ud fra, hvilken betydning sprogvurderingen har for deres arbejde med det pågældende element.

9.8 Anbefalinger

På baggrund af ovenstående anbefaler EVA:

- At skoleledelsen søger at øge værdien af den viden, sprogvurderingen tilfører, ved at efterspørge og øge systematikken i opfølgningen. En justering af mål eller aktiviteter i årsplanen er et oplagt redskab til at øge systematikken, ligesom sprogvurderingsresultaterne og opfølgningen på dem med fordel kan indgå i teamudviklingssamtaler for børnehaveklasselederne. Dette

vil medføre, at den viden, som sprogvurderingen bibringer, i højere grad bruges og omsættes til daglig praksis.

- At skoleledelsen, ressourcepersoner og børnehaveklasseledere fastholder det brede sprogsyn, der gennemsyrer bekendtgørelsen om børnehaveklassen (frem for et teknisk sprogsyn). Dette vil medføre, at sprogarbejdet understøtter den overordnede dagsorden i børnehaveklassen om at udvikle elevernes sociale kompetencer.
- At skolerne aktivt inddrager SFO-pædagogerne i sprogarbejdet. Den understøttende undervisning kan med fordel anvendes, ligesom det kan udnyttes, at SFO-pædagogerne arbejder på tværs af børnehaveklassen og 1. klasse. Dette vil kunne give sprogarbejdet endnu en dimension.

10 Opfølgning for elever i sproglige vanskeligheder

Sprogvurderingsresultatet kan medføre, at der over for nogle elever iværksættes særlige tiltag, der har til formål at løfte elevernes sprog på de områder, hvor de er i vanskeligheder. Dette sker selvfølgelig i særlig høj grad på de skoler, hvor man har en screeningstilgang (jf. kapitel 4). Eleverne i denne gruppe modtager almindelig undervisning, men modtager samtidig en ekstra sproglig indsats enten i eller uden for klassesammenhæng. Overordnet viser de kvantitative data, at sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen for over halvdelen af børnehaveklasselederne fører til, at de opdager elever i sproglige vanskeligheder, som de ikke kendte til i forvejen. Derudover tegner kapitlet et meget varieret billede af, hvilke indsatser der sættes i gang for disse elever. Kapitlet peger på, at der tages stilling fra elev til elev, når indsatsen skal tilrettelægges. I de tilfælde, hvor indsatsen gennemføres uden for klassesammenhæng eller af en anden voksen end børnehaveklasselederen selv, kan det være en udfordring at skulle sikre kontinuitet for eleverne. De kan fx gå glip af både faglige og sproglige aktiviteter med resten af klassen, eller det kan være svært for børnehaveklasselederen at kende indholdet af indsatsen. Endelig viser kapitlet, at det ikke er sikkert, at sproglige indsatser, der er igangsat i børnehaven, fortsættes, når barnet begynder i skole.

10.1 Sprogvurderingen afslører nye elever i sproglige vanskeligheder

Sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen fører i udbredt grad til, at man finder elever i sproglige vanskeligheder. Således svarer 94 % af børnehaveklasselederne, at den sidste sprogvurdering i starten af børnehaveklassen viste, at der var en eller flere elever i sproglige vanskeligheder. 55 % af børnehaveklasselederne svarer, at de opdagede elever i sproglige vanskeligheder, som de ikke i forvejen kendte til, da de sidst gennemførte en sprogvurdering i starten af børnehaveklassen.

Af de 55 % af børnehaveklasselederne, der opdagede elever i sproglige vanskeligheder, som de ikke kendte til i forvejen, blev 27 % opmærksomme på én elev, mens 15 % blev opmærksomme på to elever. De resterende 12 % blev opmærksomme på tre-seks elever i sproglige vanskeligheder.

Denne relativt høje andel af identificerede elever i sproglige vanskeligheder afspejler sig også i et andet spørgsmål i spørgeskemaet til børnehaveklasseledere. De er blevet spurgt, om de især får viden om elever i sproglige vanskeligheder, især får viden om den brede elevgruppe, eller får samme grad af viden om begge elevgrupper. Svarene ses i tabel 27.

Tabel 27
Hvilket udsagn passer bedst til den viden, du får om eleverne?

	Antal	Procent
Jeg får især viden om gruppen, der er i sproglige vanskeligheder, og i mindre grad viden om den brede elevgruppe	274	33
Jeg får især viden om den brede elevgruppe, og i mindre grad viden om gruppen, der er i sprogvanskeligheder	52	6
Jeg får den samme grad af viden om begge grupper af elever	501	61
Total	827	100

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt børnehaveklasseledere.

Størstedelen af børnehaveklasselederne (61 %) svarer, at de får den samme grad af viden om begge elevgrupper, men 33 % svarer, at de især får viden om gruppen, der er i sproglige vanskeligheder, og i mindre grad om den brede elevgruppe. Omvendt svarer 6 %, at de især får viden om den brede elevgruppe. Svarene viser et stort fokus blandt børnehaveklasselederne på eleverne i sproglige vanskeligheder og indikerer, at det, der i kapitel 3 bliver kaldt screeningstilgangen, kan være meget udbredt.

Mulige grunde til, at børnehaveklasselederne opdager nye elever i sproglige vanskeligheder

Ledelsesrepræsentanterne er i spørgeskemaundersøgelsen blevet bedt om at prioritere fem mulige grunde til, at børnehaveklasselederne opdager elever i sproglige vanskeligheder ved sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen. Ledelsesrepræsentanternes førsteprioriteter fremgår af tabel 28.

Tabel 28
Der kan tænkes mange grunde til, at I opdager børn i sproglige vanskeligheder i starten af børnehaveklassen. Nu vil vi bede dig om at prioritere de her fem grunde.

	Antal	Procent
Børnenes sproglige vanskeligheder er først tydeliggjort nu, fordi de har skullet begå sig i skolen	116	54
Børnene er egentlig/måske blevet opdaget, men vi har ikke fået overleveret viden omkring det	35	16
Børnene er flyttet til vores kommune lige før skolestart uden en overlevering af barnets sprog	25	12
Børnene er ikke blevet opdaget, fordi de ikke gik i børnehave	20	9
Børnehaven har ikke opdaget børnenes sproglige vanskeligheder	19	9
Total	215	100

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt ledelsesrepræsentanter.
Note: Kun ledelsesrepræsentanter, der har svaret, at de i høj grad eller i nogen grad vurderer, at sprogvurderingen resulterer i, at de opdager børn i sproglige vanskeligheder, har besvaret spørgsmålet.
Note: Tabellen viser kun ledelsesrepræsentanternes førsteprioritet.

Første mulige grund: Elevernes sproglige vanskeligheder har først vist sig i skolen.
At elevernes sproglige vanskeligheder først er tydeliggjort i børnehaveklassen, fordi de har skullet begå sig i skolen, er den af de fem grunde, som klart flest ledelsesrepræsentanter (54 %) har angivet som deres førsteprioritet. Dette kan betyde, at eleverne har haft tilstrækkelige sproglige kompetencer til at begå sig i børnehaven, men at de kommer til kort, når de bliver stillet over for nye faglige krav i skolen.

Anden mulige grund: Skolen har ikke fået overleveret viden om elevens sproglige vanskeligheder fra børnehaven.
Manglende overlevering er den grund, som næstflest ledelsesrepræsentanter (16 %) har angivet som deres førsteprioritet. Noget lignende ses, når næsten halvdelen af børnehaveklasselederne (48 %) vurderer, at mængden af viden, de får overleveret fra børnehaven om skolestarternes sprog, er for lille. (50 % svarer, at de får en passende mængde viden om barnet overleveret fra børnehaven, mens 2 % svarer, at mængden af overleveret viden er for stor.)

Hvis en skole modtager børn fra mange forskellige børnehaver, kan det vanskeliggøre overleveringen mellem børnehave og skole, da skolen skal have kontakt med flere forskellige institutioner. Over halvdelen (56 %) modtager typisk elever fra 1-4 børnehaver, mens 27 % typisk modtager børn fra 5-10 børnehaver. Endelig modtager 18 % typisk børn fra 11-30+ børnehaver. 44 % af skolerne modtager altså børn fra 5 børnehaver eller flere.

Tredje mulige grund: Børnene er flyttet til kommunen lige før skolestart uden en overlevering af viden om deres sprog.
Skoler kan også modtage børn fra børnehaver uden for kommunen. 53 % af ledelsesrepræsentanterne svarer i spørgeskemaet, at de sidste år modtog et eller flere børn fra børnehaver fra andre kommuner. Overlevering af viden om barnet og dets sprog sker i disse tilfælde fx via forældrene eller via PPR i barnets tidligere kommune. Alternativt sker der ingen overlevering af viden om disse børn. 12 % af ledelsesrepræsentanterne vurderer, at dette er den vigtigste grund til, at der findes elever i sproglige vanskeligheder ved sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen.

Fjerde mulige grund: Eleverne er ikke blevet opdaget, fordi de ikke gik i børnehave.
9 % af ledelsesrepræsentanterne vurderer, at dette er den vigtigste grund til, at der opdages elever i sproglige vanskeligheder ved sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen. Det skal dog bemærkes, at alle børn, der ikke går i dagtilbud, når de er tre år, skal sprogvurderes.

Fakta om sprogvurdering af førskolebørn
11. juni 2010 blev dagtilbudslovens § 11 ændret, så det ikke længere er obligatorisk for kommunerne at sprogvurdere alle børn i treårsalderen, men alene de børn, hvor der er en formodning om, at der er sproglige, adfærdsmæssige eller øvrige forhold, der kræver en opfølgende sprogindsats. Dette behov skal sprogvurderingen afdække. Derudover blev den obligatoriske sprogvurdering bibeholdt for alle børn i treårsalderen, der ikke er optaget i et dagtilbud. Ændringerne var et led i regeringens afbureaukratiseringsprogram.

Sprogvurdering i femårsalderen har på intet tidspunkt været obligatorisk, og det er således op til den enkelte kommune eller daginstitution, om en sådan sprogvurdering foretages. Blandt redskaberne til udarbejdelse af faglige kvalitetsoplysninger på dagtilbudsområdet er der materialer, der kan anvendes til sprogvurdering af børn i treårsalderen, inden skolestart og i børnehaveklassen. I de tilfælde, hvor der foretages en sprogvurdering af børnene inden skolestart, kan denne indgå som en del af overleveringen fra børnehave til skole.

Femte mulige grund: Eleverne er ikke blevet opdaget som værende i sproglige vanskeligheder i børnehaven.
9 % af ledelsesrepræsentanterne vurderer, at den vigtigste grund til, at elever opdages som værende i sproglige vanskeligheder i starten af børnehaveklassen, er, at de ikke er blevet opdaget i børnehaven. EVA konstaterede i 2011, at ændringerne i reglerne for screening på treårsområdet medførte et fald i antallet af gennemførte sprogvurderinger. Samme undersøgelse viser, at andelen af de treårige børn, der vurderes at have behov for enten en fokuseret eller en særlig opfølgende sprogindsats, er mindre, end hvad der kunne forventes ifølge fordelingsnormen i Sprogvurderingsmateriale til 3-årige. Det gælder, både når der fokuseres på andelen af disse børn i perioden forud for ændringen af dagtilbudsloven, og når der fokuseres på andelen i perioden efter lovændringen (EVA, 2011a). Derfor kan den fjerde mulige grund til, hvorfor en relativt stor gruppe elever i sproglige vanskeligheder først opdages i børnehaveklassen, ikke afvises selvom det er en relativt lille gruppe af ledelsesrepræsentanterne, der prioriterer denne højest.

Mulige grunde til at børnehaveklasselederne allerede kender eleverne i sproglige vanskeligheder
De 45 % af børnehaveklasselederne, der ikke opdagede elever i sproglige vanskeligheder ved sidste sprogvurdering i starten af børnehaveklassen, havde enten ikke elever i sproglige vanskeligheder i deres klasser, eller også kendte de allerede til dem, som sprogvurderingen viste var i sproglige vanskeligheder.

De børnehaveklasseledere, der i spørgeskemaet har svaret, at de i forvejen var opmærksomme på minimum én elev, som sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen viste var i sproglige vanskeligheder, er blevet spurgt om, hvor de havde dette kendskab fra. Her fokuseres på svarene fra de børnehaveklasseledere, der har svaret, at de har fundet elever med et ikke-alderssvarende sprog[13]. Af dem svarer hovedparten (79 %), at deres forudgående kendskab til eleverne i sproglige vanskeligheder stammede fra egne observationer, og næstflest (64 %) svarer, at de kendte til det fra børnehaven. 25 % svarer, at de kendte til det fra PPR, mens lige mange (17 %) svarer, at de kender til det fra forældre eller SFO.

[13] Den anden gruppe, der indgår i kategorien "elever i sproglige vanskeligheder", bruger formuleringen, "elever, der får en ekstra sproglig indsats". Disse børnehaveklasselederes svar er ikke med her, men mønsteret i dem ligner det her skitserede.

10.2 Støtten til elever i sproglige vanskeligheder varierer

Der tegner sig et forskelligartet billede af de indsatser, der iværksættes for de elever, som ifølge sprogvurderingen, er i sproglige vanskeligheder. Der er typisk ikke procedurer fra skole eller kommune om, hvilken type indsats, elever i sproglige vanskeligheder skal modtage. 71 % af ledelsesrepræsentanterne svarer i spørgeskemaundersøgelsen, at de ikke har kommunale procedurer for typen af indsats for disse elever, og 54 % svarer, at de ikke har skolebestemte procedurer for dette. I stedet tilrettelægges indsatsen ud fra den enkelte elevs behov. Dette fremgår af de åbne svar i spørgeskemaundersøgelsen blandt ledelsesrepræsentanter.

Et konkret eksempel fra en af de besøgte skoler:
Forældre og børnehaveklasseleder holder et møde, når en elev ved sprogvurderingen viser sig at være i sproglige vanskeligheder, for at aftale, hvordan elevens sproglige udvikling bedst støttes fremover. Derudover får den kommunale ressourceperson automatisk besked, hvis elevens score ligger i kategorien "særlig indsats" (i SDU/Rambøll Sprogs materiale). De kommunale ressourcepersoner står til rådighed med hensyn til at sparre med børnehaveklasselederen om, hvordan undervisningen kan tilrettelægges, så den tilgodeser eleverne med behov for en særlig (og eventuelt også fokuseret) indsats. De kommunale ressourcepersoner inddrages dog ikke altid i praksis, selvom skoleforvaltningen havde udtrykt ønske om det overfor skolerne. Der følges op på elevens sproglige udvikling i januar eller februar ved et møde. Hvis eleven også her viser sig at være i sproglige vanskeligheder, indkaldes der til et fælles møde med børnehaveklasseleder, skolens talepædagog, forældrene, kommunale ressourcepersoner, en ledelsesrepræsentant og eventuelt skolepsykologen. Her udarbejdes eventuelt en handleplan for det fremadrettede arbejde, fx i form af et forløb med en læsevejleder/tale-høre-lærer.

Børnehaveklasselederne er i spørgeskemaundersøgelsen blevet bedt om at karakterisere, hvilken indsats der typisk iværksættes for elever i sproglige vanskeligheder. Svarene på forskellige dimensioner præsenteres nedenfor.

Tabel 29
Hvor mange timer (a 45 minutter) om ugen modtager en elev i gennemsnit indsatsen?

Antal timer	Antal	Procent
0 timer	24	5
1 time	223	50
2 timer	120	27
3 timer eller derover	77	17
Total	444	100

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt børnehaveklasseledere.
Note: Kun de børnehaveklasseledere, der har svaret, at indsatsen hyppigst gennemføres uden for klassen, har besvaret spørgsmålet.

50 % af børnehaveklasselederne svarer (jf. tabel 29), at indsatsen til en elev i sproglige vanskeligheder typisk varer 1 time om ugen, mens 27 % har svaret, at indsatsen typisk varer 2 timer. 17 % har svaret, at indsatsen varer 3 timer eller derover. Endelig har 5 % svaret, at indsatsen varer 0 timer. Dette kan skyldes, at der ikke foregår en separat indsats for disse elever, men udelukkende en indsats, der er integreret i den generelle undervisning. I de åbne svar i spørgeskemaundersøgelsen blandt ledelsesrepræsentanter beskriver flere, at hvis der er tale om mindre sproglige vanskeligheder, er det ofte børnehaveklasselederen selv, der står for indsatsen, der kan have form af en ekstra sproglig opmærksomhed. Dette arbejde kan eventuelt være tilrettelagt i samarbejde med en eller flere ressourcepersoner fra skolen og/eller kommunen. Under et af skolebesøgene forklarer en børnehaveklasseleder, hvordan hun har ekstra opmærksomhed på en elev, der i sprogvurderingen viser sig at være i sproglige vanskeligheder:

> *Og så er jeg selvfølgelig ekstra opmærksom i forhold til de områder, hvor jeg kan se, at han scorer rigtigt lavt. Der sætter vi lidt ekstra ind. Så jeg er meget opmærksom på, at han forstår tingene.*

Børnehaveklasselederne er også blevet spurgt om, hvem der gennemfører indsatsen (tabel 30).

Tabel 30
Hvem gennemfører indsatsen til disse elever? (n = 713)

	Antal	Procent
Mig selv	620	87
En ressourceperson på skolen	284	40
En kommunal ressourceperson (fx en tale-/hørepædagog)	177	25
En anden børnehaveklasseleder	105	15
En anden	57	8
Ved ikke	3	0
Total	1.246	175

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt børnehaveklasseledere.
Note: Kun de respondenter, der har svaret, at de har en eller flere elever, hvor sprogvurderingen enten har vist et ikke-alderssvarende sprog eller et behov for en ekstra sproglig indsats, har besvaret spørgsmålet.
Note: Det har været muligt at afgive flere svar, hvorfor totalprocenten overstiger 100.

Det fremgår af tabellen, at børnehaveklasselederen selv er den hyppigst involverede aktør i den opfølgende indsats, da de er inddraget i 87 % af tilfældene, mens den næsthyppigst involverede personalegruppe er ressourcepersoner fra skolen, der involveres i 40 % af tilfældene. Derefter følger kommunale ressourcepersoner og andre børnehaveklasseledere, der inddrages i henholdsvis 25 % og 15 % af tilfældene. Af de åbne svar fra de 8 %, der svarer, at en anden personalegruppe involveres, fremgår det, at dette bl.a. kan være en SFO-pædagog eller den kommende 1.-klasselærer.

Tabel 31
Gennemføres indsatsen til denne/disse elev(er) hyppigst i eller uden for klassen?

	Antal	Procent
I klassen	393	57
Uden for klassen	291	43
Total	684	100

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt børnehaveklasseledere.
Note: Kun de respondenter, der har svaret, at de har en eller flere elever, hvor sprogvurderingen enten har vist et ikke-alderssvarende sprog eller et behov for en ekstra sproglig indsats, har besvaret spørgsmålet.

57 % af børnehaveklasselederne svarer (jf. tabel 31), at indsatsen for elever i sproglige vanskeligheder hyppigst gennemføres i klassen, mens 43 % svarer, at den hyppigst gennemføres uden for klassen.

Tabel 32
Gennemføres indsatsen til denne/disse elev(er) hyppigst i eller uden for skoletiden?

	Antal	Procent
I skoletiden	251	92
Uden for skoletiden	21	8
Total	272	100

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt børnehaveklasseledere.
Note: Kun de respondenter, der har svaret, at indsatsen hyppigst gennemføres uden for klassen, har besvaret spørgsmålet.

92 % af de børnehaveklasseledere, der har svaret, at indsatsen hyppigst foregår uden for klassen, angiver, at indsatsen hyppigst foregår i skoletiden (jf. tabel 32).

Tabel 33
Foregår denne indsats hyppigst som en individuel indsats eller i en gruppe?

	Antal	Procent
I en gruppe	128	45
Som en individuel indsats	71	25
En elev får hyppigst både en individuel indsats og en indsats i gruppe	80	28
Ved ikke	3	1
Total	282	100

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt børnehaveklasseledere.
Note: Kun de respondenter, der har svaret, at indsatsen hyppigst gennemføres uden for klassen, har besvaret spørgsmålet.

45 % af de børnehaveklasseledere, der har svaret, at indsatsen hyppigst foregår uden for klassen, angiver, at indsatsen hyppigst gennemføres i gruppe, mens 25 % af dem svarer, at den hyppigst gennemføres individuelt (jf. tabel 33). De resterende 28 % svarer, at en elev der er i sproglige vanskeligheder hyppigst modtager en indsats, der både foregår individuelt og i gruppe.

Et eksempel på en gruppeindsats, der går igen i det kvalitative materiale, er, at eleverne deles op i mindre hold, der arbejder med noget forskelligt eller arbejder med det samme emne på forskellige måder eller på forskellige niveauer. Fx samles de elever, der har en lav score med hensyn til sprogforståelsen, i én gruppe, hvor de får et intensivt forløb i en periode. Den kommunale ressourceperson kan også sparre med børnehaveklasselederne om, hvordan holddelingen kan tilgodese de forskellige elevers behov.

10.3 En udfordring at sikre kontinuiteten for elever, der modtager en indsats uden for klassesammenhæng

Det kan være en udfordring for børnehaveklasselederen at sikre, at de elever, der modtager en særlig indsats uden for klassen, ikke går glip af noget i den generelle undervisning. Dette fremgår af de kvalitative data. Som beskrevet i afsnit 10.2 svarer 43 % af børnehaveklasselederne i spørgeskemaundersøgelsen, at indsatserne for elever i sproglige vanskeligheder hyppigst foregår uden for klassen, og 92 % af disse angiver, at denne indsats hyppigst ligger i skoletiden. Udfordringen for børnehaveklasselederne består i, at de dels skal sikre, at elever, der får en ekstra sproglig indsats uden for klassesammenhæng, ikke går glip af den eventuelle sprogundervisning eller anden undervisning, som resten af eleverne modtager, og dels skal følge op på, hvad de får ud af indsatsen uden for klassesammenhæng, så de ved, hvad der arbejdes med.

Med hensyn til udfordringen med at sikre, at de elever, der modtager en ekstra indsats uden for klassen, ikke går glip af for meget i den generelle undervisning, beskriver børnehaveklasselederne under et af skolebesøgene, at de har arbejdet med forskellige modeller for at klare udfordringen. I det foregående år havde den ekstra sproglige indsats ligget samtidig med den generelle sprogundervisning i klassen, hvilket beskrives som uhensigtsmæssigt. Dette skyldtes, dels at børnehaveklasselederne oplevede, at de elever, der fik en særlig indsats, gik glip af nogle sociale elementer, bl.a. den sociale interaktion med andre i elever i værkstedsundervisning, dels at den øvrige klasse bl.a. gennemgik bogstaverne igen på en anden måde i det tidsrum, hvor den særlige indsats foregik. Eleverne, der modtog en særlig sproglig indsats, gik således glip af både sociale og faglige input. På denne baggrund havde man valgt at revidere, hvornår timerne til den særlige indsats skulle ligge det efterfølgende år, så de for én elev i stedet lå, mens resten af klassen havde legetid eller arbejdede med matematik. Baggrunden for dette valg var, at den pågældende elev var rigtig dygtig til matematik og fungerede godt socialt. En af børnehaveklasselederne beskriver overvejelserne således:

> *Der bliver vi nødt til at sige, hvad der gavner ham lige nu. Og hvis han fungerede rigtig dårligt socialt med de andre, så kunne vi heller ikke finde på at tage ham ud.*

En af de interviewede kommunale ressourcepersoner giver ligeledes udtryk for, at der er tale om en afvejning, når man overvejer at tage en elev ud af den generelle undervisning for at give en særlig støtte. Adspurgt om, hvorvidt eleven går glip af noget, svarer vedkommende:

> *Ja, men nogle af dem er så forståelsesmæssigt langt bagefter, så hvis jeg kan klæde dem på til at være med nede i klassen, så er det det, der er formålet. Jeg har én [elev, der modtager en særlig sproglig indsats]. Han fanger ikke ret meget af den undervisning, der foregår i klassen, alligevel.*

Ud over at det kan være forbundet med udfordringer for eleven at blive taget ud, kan det også være en udfordring for børnehaveklasselederen. I et af fokusgruppeinterviewene beretter en børnehaveklasseleder om, at vedkommende ikke længere selv står for de opfølgende indsatser, der i stedet gennemføres individuelt uden for klassen.

> *I år har det været rigtig træls, fordi det ikke er mig, der laver indsatserne på baggrund af testresultaterne. Så jeg har ikke hænderne på børnene og ved, hvad de laver, så jeg skal hele tiden samle op.*

Den pågældende børnehaveklasseleder oplevede det således som en udfordring at sikre kontinuiteten, fordi vedkommende ikke var klar over, hvad der foregik uden for klassen. Hun kunne heller ikke orientere forældrene fyldestgørende om indsatsen. Derudover foregik selve indsatsen tre gange om ugen a 20 minutter pr. gang, hvor hver elev i sproglige vanskeligheder blev taget ud af klassen. Dette blev oplevet som meget forstyrrende for den generelle undervisning og for resten af klassens elever.

Data viser altså, at elever i sproglige vanskeligheder kan få en særlig sproglig indsats uden for klassesammenhæng. I disse tilfælde er det vigtigt, at der er en faglig begrundelse for, at det er den mest hensigtsmæssige løsning. Mindre indgribende foranstaltninger (såsom brug af undervisningsdifferentiering, holddannelse, undervisning uden for klassens skema eller eventuel støtte i klassen) skal helst være afprøvet, før en undervisning uden for klassesammenhæng iværksættes. Det er også vigtigt, at der foregår et tæt samarbejde mellem børnehaveklasseleder og ressourceperson i de tilfælde, hvor det er en anden end børnehaveklasselederen, der gennemfører indsatsen med eleven/eleverne i sproglige vanskeligheder.

10.4 Sproglige indsatser bliver ikke nødvendigvis videreført i overgangen fra børnehave til skole

Det er forskelligt, om allerede igangsatte indsatser følger børnene i sproglige vanskeligheder i overgangen fra børnehave til skole. Dette fremgår af evalueringens kvantitative og kvalitative data.

Ledelsesrepræsentanterne er i spørgeskemaundersøgelsen blevet spurgt om, hvor enige de er i, at indsatser, der er igangsat i børnehaven for børn i sproglige vanskeligheder, altid fortsætter uden ophold i overgangen fra børnehave til indskoling. Svarene fremgår i følgende tabel:

Tabel 34
Tænk på et barn, der har fået en særlig sproglig indsats i børnehaven. Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn: Den sproglige indsats til barnet fortsætter altid uden ophold i overgangen mellem børnehave og indskoling.

	Antal	Procent
Meget enig	49	18
Delvist enig	138	51
Delvist uenig	50	18
Meget uenig	19	7
Ved ikke	15	6
Total	271	100

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt ledelsesrepræsentanter.

Som det fremgår af tabel 34, svarer 18 %, at de er meget enige, mens 51 % svarer, at de er delvist enige. Henholdsvis 18 % og 7 % svarer, at de er delvist uenige eller helt uenige, mens de sidste 6 % svarer, at de ikke ved det.

På en af de besøgte skoler fortæller en børnehaveklasseleder:

> *Hvis nogle er i et forløb, så henvender talepædagogen sig først til os efter efterårsferien, fordi de lige skal falde til. Så der kan godt være et halvt års pause.*

På en anden af de besøgte skoler fortæller den kommunale ressourceperson, at det ikke er muligt at fortsætte den sproglige indsats, der eventuelt er igangsat i børnehaven, når barnet starter i skole. I stedet indgår den kommunale tale-høre-lærer i overleveringen, hvor der gøres opmærksom på de eventuelle problemstillinger, og hvad der kan gøres for at tage hånd om dem. I den forbindelse er det skoleledelsens ansvar at vurdere, om de har de fornødne faciliteter og kompetencer til at løfte opgaven, da skolen selv råder over pengene til specialundervisning og specialpædagogisk bistand.

10.5 Anbefalinger

På baggrund af ovenstående anbefaler EVA:

- At de kommunale forvaltninger, skoler og børnehaver arbejder på at forbedre overgangsarbejdet mellem børnehave og skole. Dette vil forbedre skolers og børnehaveklasselederes viden om skolestarterne og mulighederne for at oprette klasser og tilrettelægge en undervisning, der tidligt tager udgangspunkt i elevernes forudsætninger.

- At kommuner og skoler analyserer, om de elever, der ifølge sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen opdages som værende i sproglige vanskeligheder, kunne eller skulle have været opdaget tidligere, fx ved treårsvurderingen i børnehaven. Dette kan bidrage til at sikre, at børn i sproglige vanskeligheder så hurtigt som muligt opdages og kan påbegynde en sproglig indsats.
- At de kommunale forvaltninger sikrer, at der ikke opstår huller i sprogarbejdet for elever, der allerede inden børnehaveklassen er begyndt at modtage en særlig sproglig indsats. Dette vil betyde, at der ikke spildes unødig tid i arbejdet med elevernes sprogudvikling.
- At børnehaveklasseledere og eventuelle ressourcepersoner undersøger muligheden for mindre indgribende foranstaltninger, før elever i sproglige vanskeligheder får særlig sproglig støtte uden for klassesammenhæng. Dette vil betyde, at disse elever i mindst muligt omfang vil gå glip af faglige og sociale aktiviteter sammen med resten af klassen.
- At ledere og børnehaveklasseledere har et særligt fokus på de tilfælde, hvor indsatsen til elever i sproglige vanskeligheder ikke udføres af børnehaveklasselederen selv. Her er det nemlig vigtigt, at børnehaveklasselederen og den person, der gennemfører indsatsen, løbende har en dialog om, hvad der arbejdes med, og om elevens sproglige udvikling. Dette muliggør, at børnehaveklasselederen og ressourcepersonen kan bygge videre på hinandens sprogarbejde, og at børnehaveklasselederen kan orientere hjemmet.

11 Forældrene

I dette kapitel om forældrenes rolle analyseres det, hvordan forældrene orienteres om sprogvurderingen og inddrages i et samarbejde om at styrke barnets sproglige udvikling. Elevplanen er med bekendtgørelsen fra 2009 et obligatorisk redskab i forbindelse med orienteringen af forældrene om sprogvurderingen. Dog viser spørgeskemaundersøgelsen, at det ikke er det hyppigst anvendte middel til at orientere om resultatet af sprogvurderingen. I stedet bruger børnehaveklasselederne typisk skole-hjem-samtalen til at orientere forældrene om sprogvurderingen. Sidst i kapitlet fokuseres der på forældrenes rolle i det opfølgende sprogarbejde. Her fremgår det, at de fleste børnehaveklasseledere giver anbefalinger til forældrene om, hvordan de i hjemmet kan bidrage til at styrke barnets sproglige udvikling.

11.1 Orientering til forældrene sker oftest ved skole-hjem-samtalen

På baggrund af sprogvurderingen foregår der i langt de fleste tilfælde en orientering til forældrene om barnets sproglige udvikling. Men det er ikke nødvendigvis alle forældregrupper, der bliver orienteret, ligesom måden, orienteringen foregår på, varierer mellem de enkelte børnehaveklasser. Børnehaveklasselederne er i spørgeskemaundersøgelsen blevet spurgt om, hvilke forældregrupper de typisk orienterer om resultatet af sprogvurderingen. Svarene fremgår af tabel 35.

Tabel 35
Hvilke forældregrupper orienterer du typisk om resultatet af sprogvurderingen i starten af børnehaveklassen?

	Antal	Procent
Alle elevernes forældre orienteres om resultatet	600	72
Forældre til elever, hvor der er noget særligt at bemærke, orienteres om resultatet	136	16

fortsættes næste side …

… fortsat fra forrige side

	Antal	Procent
Forældre orienteres ikke om resultatet, men jeg har det typisk i baghovedet, når jeg i øvrigt taler med forældrene om børnenes sprog	87	10
Jeg drøfter hverken direkte eller indirekte sprogvurderingsresultat med forældrene	14	2
Total	837	100

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt børnehaveklasseledere.

Som det fremgår af tabel 35, orienterer langt størstedelen af børnehaveklasselederne, nemlig 72 %, alle forældrene om resultatet af sprogvurderingen. 16 % af børnehaveklasselederne vælger kun at orientere de forældre, hvor sprogvurderingen viser, at der er noget særligt at bemærke. I praksis er der 12 % af forældrene, der ikke orienteres om sprogvurderingsresultatet, da 10 % af børnehaveklasselederne svarer, at de ikke aktivt orienterer forældrene, men at de alligevel har det i baghovedet, når de taler med forældrene om børnenes sprog, og 2 % svarer, at de ikke hverken direkte eller indirekte drøfter resultatet med forældrene.

Blandt de børnehaveklasseledere, der har svaret, at de orienterer alle forældre eller nogle forældre, bruger langt de fleste (87 %) årets første skole-hjem-samtale til orienteringen.

Under skolebesøgene fortalte børnehaveklasseledere, at resultatet af sprogvurderingen er et redskab, som styrker kommunikationen med forældrene om deres barns sproglige udvikling, fordi det giver et konkret afsæt at tale ud fra. En ledelsesrepræsentant siger:

> *Jeg tror måske, at nogle forældre tager det mere seriøst, når der faktisk ligger noget dokumenteret materiale omkring, at det faktisk er påviseligt. Det er ikke bare noget, vi snakker om og synes – det er påviseligt, at jeres barn ligger der og der.*

En anden børnehaveklasseleder fortæller, at alle elevernes resultater bliver taget med til skole-hjem-samtalen, men at det varierer, hvor meget de fylder under samtalen, alt efter hvad resultatet viser. Hun fremhæver særligt forældrene til elever i sproglige vanskeligheder:

> *Der er den genial. I min klasse havde vi et barn, der lå på 0,8 %, og det er så lavt, at det er næsten ikke er til at tro, at det kan være så lavt. Der er det bare fantastisk at have det der materiale og vise dem det. Det bliver tydeligere for dem, og [de siger ting som] "det kan vi godt se" og "det bliver vi nødt til at handle på".*

Også en tredje børnehaveklasseleder fortæller, at det ark, der viser resultatet, kan bruges til at tydeliggøre børnehaveklasselederens budskab for forældrene:

> *Når [navn]s forældre kommer, så fortæller jeg, hvordan det er gået i de forskellige tests. Og hvis de ikke rigtigt forstår det, så finder jeg lige præcis [navn]s test frem, så de kan se, hvad jeg mener. For at gøre det lidt mere tydeligt for dem.*

Især når forældrene har en modsat oplevelse af barnets sproglige formåen end den formåen, sprogvurderingen viser, fortæller børnehaveklasselederne, at det gør en forskel at kunne støtte sig til et sprogvurderingsresultat, der i kvantitativ form tegner et billede af elevens sproglige formåen. Fx når forældrene ikke selv har en oplevelse af, at deres barn har sproglige udfordringer, der kræver opmærksomhed. I disse tilfælde giver et fysisk ark med et kvantitativt resultat større legitimitet og autoritet til børnehaveklasselederen, når hun giver besked og råd til forældrene:

> *Der er papiret rigtig godt, fordi de siger "det går rigtig godt", og så kan jeg sige "nej, det gør det faktisk ikke" og henvise til testen.*

Både børnehaveklasseledere og ledelsesrepræsentanter betoner altså, at resultatet af sprogvurderingen styrker kommunikationen med og legitimiteten over for forældrene, fordi det bliver lettere at fortælle forældrene om deres børns sproglige udvikling, når der er et konkret og synligt ark med et resultat at vise frem. Dette er naturligvis et vigtigt aspekt af sprogvurderingens værdi for børnehaveklasselederne og dermed for arbejdet med sprog i børnehaveklassen. Dog skal det bemærkes, at den øgede legitimitet og autoritet, som sprogvurderingen kan bibringe børnehaveklasseledernes kommunikation med forældrene, af samme grund kræver, at børnehaveklasselederne kender grænserne for, hvad der kan udledes af resultatet af sprogvurderingen. Dette stiller dermed også krav til kendskabet til det specifikke materiale, der bruges.

Orientering via elevplanen

Ifølge bekendtgørelsen skal resultatet af sprogvurderingen fremgå af elevplanen. I spørgeskemaundersøgelsen spørges børnehaveklasselederne om, hvordan de oftest orienterer forældrene. Her svarer kun 4 %, at de typisk bruger elevplanen – resten svarer (som nævnt ovenfor), at de typisk orienterer forældrene ved skole-hjem-samtalen. Da børnehaveklasselederne i svarene har skullet vælge, hvordan de oftest orienterer forældrene, giver det et signal om, at elevplanen af mange børnehaveklasseledere ikke opleves som den mest centrale måde at orientere forældre om sprogvurderingens resultat på.

Af det kvalitative materiale fremgår det, at en manglende anvendelse af elevplanen kan skyldes, at der går for lang tid mellem gennemførelsen af sprogvurderingen og det tidspunkt, hvor elevplanen skal udfyldes. Under et af skolebesøgene fortalte en børnehaveklasseleder fx, at man på

hendes skole gennemfører sprogvurderingen i september og udfylder og udleverer elevplanerne i maj. Der går altså over et halvt år, fra sprogvurderingen er gennemført, til elevplanerne bliver udarbejdet. En børnehaveklasseleder beskriver, hvordan der i den mellemliggende tid ofte er sket så stor en udvikling i elevernes sprog, at sprogvurderingsresultatet ikke længere giver et dækkende billede, når elevplanen skal udarbejdes. Derfor lægger denne børnehaveklasseleder vægt på, at kun aktuelle tiltag nævnes – fx hvis der har været gennemført særlige forløb eller indsatser for en elev:

> *Men selvfølgelig, hvis det [sprogvurderingsresultatet] har været lavt, og der er blevet afviklet nogle ting på det, så kan vi jo godt skrive, at i forhold til sprogvurderingen, så har vi vurderet sådan og sådan og sådan. Og det er der blevet sat ind med hen over efteråret og vinteren.*

Under et andet skolebesøg fortæller børnehaveklasselederne, at det ikke er en del af deres praksis at skrive sprogvurderingsresultatet i elevplanen. Dog pointerer de, at sprogvurderingen har en betydning for, hvor de sætter markeringer og krydser i den skemaopbyggede elevplan (og resultatet nævnes ved skole-hjem-samtalen).

Der er også eksempler på, at sprogvurderingsresultatet indgår i elevplanerne. Men den pågældende ledelsesrepræsentant, der beskriver denne praksis, fremhæver dog skole-hjem-samtalerne som det sted, hvor børnehaveklasselederen mere indgående drøfter resultater og opfølgning med forældrene. Og i fokusgruppeinterviewene med børnehaveklasseledere kommer det til udtryk, at mange har erfaring med at arbejde med en tæt kobling mellem sprogvurderingen og elevplanen:

> *Hos os er sprogvurderingerne en del af elevplanen. Men vi har valgt at lave en anden elevplan for vores børnehaveklasse, der tager udgangspunkt i skolen, men også tager udgangspunkt i det sociale – er de interesserede mv.? Den får forældrene sendt ud, og så snakker vi om det ud fra den. De ting, vi aftaler, indskrives så i elevplanen, så de kan se det, når børnene kommer i 1. klasse.*

Citatet viser, at elevplanen altså også bruges til at nedskrive, hvad der er aftalt mundtligt, så den på den måde fungerer som en slags kontrakt mellem skolen og forældrene om opfølgningen på sprogvurderingen. Samtidig betragtes overleveringen af viden til lærerne i 1. klasse som et vigtigt hensyn.

Som det fremgår af dette kapitel, gives der altså i vidt omfang en orientering til forældrene om resultatet af sprogvurderingen. Dog bruges elevplanen i praksis ikke som det centrale værktøj til dette. Så selvom intentionen om en orientering er realiseret, er potentialet i elevplanen, som ek-

sempelvis kan være med til at sætte mål for arbejdet med elevens sproglige udvikling, og hvor forældrenes rolle også kan ekspliciteres, ikke til fulde indfriet.

11.2 Forældrenes rolle i de sproglige indsatser

Under orienteringen af forældrene om sprogvurderingsresultatet er der også mulighed for at give råd eller anbefalinger til forældrene om, hvordan de kan støtte op om deres barns sproglige udvikling. Men ofte giver børnehaveklasselederne kun anbefalinger til nogle af forældrene. 59 % af børnehaveklasselederne svarer, at de giver nogle forældre anbefalinger om deres barns sprogudvikling, mens 40 % svarer, at de giver anbefalinger til alle forældre.

Om børnehaveklasselederen giver anbefalinger, afhænger af hendes vurdering af, om eleven er i sproglige vanskeligheder: Af de børnehaveklasseledere, der kun giver nogle af forældrene anbefalinger om deres barns sprogudvikling, giver langt størstedelen anbefalinger til forældrene, hvis deres barn er i sproglige vanskeligheder på et eller flere punkter. Det fremgår af svarene i tabel 36.

Tabel 36
Hvilke forældregrupper giver du anbefalinger om deres barns sprogudvikling?

	Antal	Procent
Forældrene til de elever, der er i generelle, sproglige vanskeligheder	435	88
Forældrene til de elever, der er i sproglige vanskeligheder på nogle punkter	434	70
Forældrene til de elever, der ikke er i sproglige vanskeligheder	48	10
Total	826	168

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt børnehaveklasseledere.
Note: Kun de respondenter, der har svaret, at de giver anbefalinger til nogle forældre, har besvaret spørgsmålet.
Note: Det har været muligt at afgive flere svar, hvorfor totalprocenten overstiger 100.

Af tabel 36 fremgår det, at 88 % af denne gruppe børnehaveklasseledere giver anbefalinger til de forældre, hvis barn generelt er i sproglige vanskeligheder. 70 % giver anbefalinger til forældre, hvis barn kun er i vanskeligheder på nogle punkter (respondenterne har kunnet afgive flere svar). En lille gruppe på 10 % svarer, at de giver anbefalinger til forældre, hvis barn ikke er i sproglige vanskeligheder. 45 ud af de 48 respondenter i denne gruppe har dog også sat kryds ved de to andre svarmuligheder. Deres besvarelse indikerer altså ikke, at de 45 respondenter i særlig høj grad giver anbefalinger til forældre, hvis barn er i sproglige vanskeligheder. Da de ikke har sat kryds ved "Alle elevernes forældre orienteres om resultatet" i tabel 35, kan en mulig tolkning være, at de giver anbefalinger til forældre til elever i alle tre grupper, men ikke nødvendigvis til alle forældrene i hver gruppe.

Som det fremgår af tabel 37, vurderer 40 % af børnehaveklasselederne, at der i høj grad er en klar sammenhæng mellem sprogvurderingens resultater og de anbefalinger, de giver forældrene. 51 % mener, at der kun i nogen grad er en klar sammenhæng mellem resultaterne og de råd, de giver forældrene. 9 % vurderer, at der i mindre grad eller slet ikke er en sammenhæng.

Tabel 37
I hvilken grad vurderer du, at der er en klar sammenhæng mellem resultatet fra barnets sprogvurdering og de anbefalinger, du giver forældrene?

	Antal	Procent
I høj grad	329	40
I nogen grad	418	51
I mindre grad	62	8
Slet ikke	11	1
Total	820	100

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt børnehaveklasseledere.
Note: Kun de respondenter, der har svaret, at de giver anbefalinger til alle eller nogle forældre, har besvaret spørgsmålet.

I interviewene med børnehaveklasselederne under skolebesøgene er der eksempler på anbefalinger, der tydeligt har rødder i sprogvurderingens resultat, men der er også eksempler på generelle råd og strategier, som børnehaveklasselederne videregiver til forældrene under skole-hjem-samtalen. Disse kan dog sættes i relation til, hvilke sproglige områder den enkelte elev viser sig at have udfordringer inden for. Denne børnehaveklasseleder fortæller fx om en elev i klassen, der har store problemer med sprogforståelsen:

> *Så har jeg så aftalt med forældrene […], hvor der er nogle områder, hvor de skal arbejde med ham derhjemme. For eksempel har det vist sig, at det ikke er en familie, hvor der bliver læst højt for deres børn. Og der har vi i hvert fald sagt, at det er trin et – det er "læs, læs og læs for ham", "begynd at læse historier, og drag ham ind i de historier". Give dem nogle gode råd i forhold til, hvad de kan arbejde med i forhold til de ting.*

Andre eksempler er, at forældre til en elev, der har en lav score med hensyn til det produktive talesprog, bliver rådgivet til at gennemføre dialogisk oplæsning med deres barn. Eller at forældre til tosprogede børn opfordres til at arbejde med barnets ordforråd derhjemme på familiens modersmål, fordi det giver et stærkere fundament for at lære ordene på dansk.

Forældre anses generelt i datamaterialet som centrale aktører i elevernes sprogudvikling. En børnehaveklasseleder siger fx:

> *Det er helt præcis den afgørende forskel, at forældrene er med på banen.*

Også en kommunal tale-høre-lærer fremhæver under et af skolebesøgene, at forældrene er vigtige i arbejdet med at støtte barnets sproglige udvikling. Derfor opfordrer hun forældrene til at være med til de sessioner, hun har med barnet, fordi hun ser det som en måde at gøre forældrene interesserede på og give dem et medansvar for de øvelser, der skal laves derhjemme. Hun oplever, at forældrenes indsats har en tendens til at blive nedprioriteret, når barnet starter i børnehaveklassen:

> *Jeg kan godt mærke, at man slækker lidt mere, når man kommer hen til skolen. Så er det, som om at jeg har været på mange år efterhånden med nogle af dem, og så er det noget andet, der kommer i fokus.*

En anden børnehaveklasseleder giver et eksempel på, at forældrene tager arbejdet (for meget) til sig. Dette sker især, når de opdager, at deres barn ikke kan det samme som nogle af de andre i børnehaveklassen:

> *Det er da hårdt. Men vi er også bare nødt til at sige, at sådan er det, og det skal nok komme. […] Og der har vi jo haft nogle, hvor vi kan høre på børnene, at de simpelthen terper med dem derhjemme, og det er jo ikke meningen. For det skal være, fordi at børnene kan lide det.*

At forældrene terper med børnene derhjemme, kan altså være en negativ sideeffekt af arbejdet med sprogvurderingen. Det er derfor vigtigt at give forældre kvalificerede råd til sprogarbejdet, så de hverken deltager for lidt eller med aktiviteter, der er kontraproduktive. Altså er der også i hjemmene en risiko for træningsbetonet sprogarbejde – sådan som det også er blevet nævnt i kapitel 8 (jf. Frost 2002).

11.3 Anbefalinger

På baggrund af ovenstående anbefaler EVA:

- At børnehaveklasselederne orienterer alle grupper af forældre om sprogvurderingens resultat og inddrager dem i et samarbejde om sprogarbejdet. Dette er med til at sikre, at alle forældre er orienteret om deres barns sprog og kan støtte op om den sproglige udvikling.
- At sprogvurderingsresultatet indgår i elevplanen sammen med andre udtryk for elevens faglige niveau og progression, og at elevplanen bruges til at synliggøre og fastholde aftalerne mel-

lem skole og hjem om barnets sprog (sammen med den mundtlige drøftelse ved skole-hjem-samtalen). Elevplanen kan også bruges som et redskab til overlevering af viden mellem børnehaveklassen og 1. klasse. Denne brug af elevplanen vil sikre overblik og kontinuitet i arbejdet med den enkelte elevs sprog.

At børnehaveklasselederne bruger sprogvurderingsresultatets autoritet med omtanke i kommunikationen med forældrene, herunder at de kommunikerer grænserne for, hvad der med udgangspunkt i det anvendte materiale kan udledes af resultatet, og hvilken opfølgning der er relevant. Ledelser og ressourcepersoner skal støtte op om, at børnehaveklasselederne får en solid viden om dette. Det vil mindske risikoen for, at praktikerne fejl- eller misfortolker sprogvurderingsresultatet og modvirke, at forældrenes bidrag til barnets sproglige udvikling ikke sker på en forkert præmis.

12 Litteraturliste

BEK nr. 260 af 31.3.2009: *Bekendtgørelse om undervisning i børnehaveklassen*.

Borstrøm, Ina og Dorthe Klint Petersen 2004: *Læseevaluering på begyndertrinnet. Vejledning. Alinea.*

Brostrøm, Stig og Jensen, Anders Skriver 2012: *Sproghistorier – en alsidig literacy-pædagogik i børnehave, SFO og indskoling*. Dafolo.

Center for Børnesprog 2010: *Sprogvurdering af børn i treårsalderen, inden skolestart og i børnehaveklassen*. Syddansk Universitet.

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) 2011a: *Kommunernes sprogvurderingspraksis efter ny lov og børnenes resultater*. Danmarks Evalueringsinstitut.

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) 2011b: *Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip*. Danmarks Evalueringsinstitut.

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) 2012: *Fælles Mål i folkeskolen*. Danmarks Evalueringsinstitut.

Egelund, Niels 2010: "Elevdifferentiering og undervisningsdifferentiering – en indledning" i: Niels Egelund (red.) 2010: *Undervisningsdifferentiering. Status og fremblik*. Dafolo.

Frost, Jørgen 2002: *Selvforstærkende strategier hos begynderlæseren*. Psykologisk Forlag.

Jensen, Birte og Tove Krogh 2009: "KTI – Kontrolleret Tegne-lagttagelse" i: *Skolepsykologi nr. 37*. Forlaget Skolepsykologi.

Juul, Holger og Carsten Elbro 2005: *Sproglige færdigheder ved starten af børnehaveklassen*. Center for Læseforskning, Københavns Universitet.

LOV nr. 22 af 14.1.2014: *Lov om ændring af lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser og lov om Danmarks Evalueringsinstitut og om ophævelse af lov om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog.*

LOV nr. 369 af 26.5.2008: *Lov om ændring af lov om folkeskolen*.

Skolestartsudvalget 2006: *En god skolestart. Et samlet læringsforløb for dagtilbud, indskoling og fritidsordning*.

Undervisningsministeriet 2005: *Rapport fra Udvalget til forberedelse af en national handlingsplan for læsning*.

Undervisningsministeriet 2009a: *Fælles Mål 2009 – Børnehaveklas*sen. Faghæfte 23. Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 25 – 2009.

Undervisningsministeriet 2009b: *Inspiration til obligatorisk sprogvurdering i børnehaveklassen*.

Undervisningsministeriet 2014: *Udkast til bekendtgørelse om formål, kompetencemål og færdigheds- og vidensmål for børnehaveklassen (Fælles Mål for børnehaveklassen)*.

2007/2 LSF 82: *Forslag til Lov om ændring af lov om folkeskolen*.

2013/1 LSF 17: *Forslag til Lov om ændring af lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser og lov om Danmarks Evalueringsinstitut og om ophævelse af lov om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog*.

DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT

Østbanegade 55, 3.
2100 København Ø

T 35 55 01 01
F 35 55 10 11

E eva@eva.dk
H www.eva.dk

Danmarks Evalueringsinstitut udforsker og udvikler kvaliteten af dagtilbud for børn, skoler og uddannelser. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.

Læs mere om EVA på vores hjemmeside, www.eva.dk. Her kan du også downloade alle EVA's udgivelser – trykte eksemplarer kan bestilles via en boghandler.

ISBN: 978-87-7958-783-0

9 788779 587830 >