

Ord med på vejen

Vurderinger af børns sprog i tiden omkring skolestart

2008

DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT

Ord med på vejen

© 2008 Danmarks Evalueringsinstitut

Trykt hos Vester Kopi

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bemærk:

Danmarks Evalueringsinstitut sætter komma
efter Dansk Sprognævn's anbefalinger

Bestilles hos:

Alle boghandlere eller på EVA's hjemmeside
www.eva.dk

45,- kr. inkl. moms

ISBN 978-87-7858-480-8

Foto: Mette Bendixsen

Indhold

Forord	5
1 Resume	7
2 Indledning	11
2.1 Formål	11
2.2 Projektgruppe	12
2.3 De deltagende kommuner	12
2.4 Metode og dokumentation	13
2.5 Terminologi	15
3 Baggrund og lovgrundlag	19
3.1 Baggrund – den uddannelsespolitiske kontekst	19
4 Det tidlige sprogarbejde og overlevering af viden	23
4.1 Arbejdet med barnets sprog i dagtilbuddene	23
4.2 Tidlig overgang fra børnehave til skolefritidsordning	26
4.2.1 Forskellige holdninger til sprogarbejdet i SFO	27
4.3 At bygge bro mellem børnehave og skole	28
4.3.1 Individfokuseret overlevering	29
4.3.2 Metodefokuseret overlevering	36
5 Materialer i børnehaveklassen: KTI som case	41
5.1 Præsentation af KTI	41
5.2 Tre tilgange til KTI	43
5.3 Begrænsninger ved KTI	48

5.4	KTI og forældrene	51
6	Overgang fra børnehaveklasse til indskoling	53
6.1.2	Elevplanens potentiale til støtte af overgangssamarbejdet	56
7	Metoder og materialer til vurderinger af børns sprog i 1. klasse: Fokus på læsning	59
7.1	Redskaber til vurdering af læsefærdigheder	59
7.2	Læsekonference: Dialog om vurderingsresultater	61
7.3	Opfølgning på en vurdering af barnets sprog	64
8	Kompetencebehov og -udvikling	69
8.1	Hvor godt føler praktikerne sig klædt på til at vurdere børns sprog	69
8.2	Talehørepædagogen har en central rolle i kompetenceudvikling	72
9	Resultater og effekter	77
9.1	Generelle betragtninger over effektevaluering	78
9.2	Diskussion af tre mulige effektmålingsdesign på området	79
9.2.1	Effektundersøgelse med et eksperimentelt design	79
9.2.2	Den kvasiekperimentelle metode Regression Discontinuity Design (RDD)	80
9.2.3	Virkningsevaluering	81
9.2.4	Positive og negative sideeffekter	93
Appendiks		
Appendiks A:	Projektbeskrivelse for sprogvurderinger i skolestarten	95
Appendiks B:	Anvendt litteratur	99

Forord

En række kommuner har gennem nogle år arbejdet med sprogvurderinger af børn, og fra 1. august 2009 bliver det obligatorisk for skolerne at sprogvurdere børn i starten af børnehaveklassen. Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) fremlægger i denne rapport en undersøgelse af udvalgte kommuners erfaringer med at gennemføre vurderinger af børns sprog i tiden omkring skolestart. Undersøgelsen ligger i forlængelse af EVA's nyligt gennemførte undersøgelse *Sprogvurderinger af 3-årige* (2007) og sætter blandt andet fokus på hvordan fem udvalgte kommuner arbejder med at formidle viden mellem dagtilbud og skole om børns sproglige kompetencer.

Undersøgelsen er igangsat på foranledning af formandskabet for Skolerådet og er gennemført i perioden januar til november 2008.

Det er EVA's håb at denne undersøgelse vil være med til at inspirere kommuner og skoler i deres fremtidige arbejde med at gennemføre vurderinger af børns sprog i denne periode og med at skabe sammenhæng i sprogarbejdet i de skift barnet gennemgår i dets overgang til skolen.

Agi Csonka
Direktør

1 Resume

Denne undersøgelse sætter fokus på vurderinger af børns sprog i tiden omkring skolestart. Undersøgelsen bygger på fem udvalgte kommuners erfaringer med at gennemføre disse vurderinger og de udfordringer og problematikker der er forbundet med at sikre sammenhæng mellem det tidlige sprogarbejde der finder sted i dagtilbuddene, og sprogarbejdet i indskolingen. Undersøgelsen besvarer en række centrale spørgsmål om kommunernes erfaringer med udveksling af viden om børns sproglige kompetencer i overgangen fra dagtilbud til skole. Derudover er kommunernes og skolernes brug af vurderingsmaterialer og organisering af dette arbejde et centralt tema i undersøgelsen. I det følgende præsenteres undersøgelsens hovedbudskaber.

En vurdering er et øjebliksbillede

Undersøgelsen fremhæver at vurderinger af børns sprog i tiden omkring skolestart udelukkende giver et øjebliksbillede af relevante dele af barnets sprog. En vurdering tegner dermed ikke et fyldestgørende portræt af et barns sproglige kompetencer fordi den alene viser et udsnit af det barnet formår sprogligt på et givet tidspunkt. Fx viser KTI (Kontrolleret Tegneagttagelse) noget om de impressive elementer af barnets sprog, dvs. barnets sprogforståelse, men KTI siger ikke noget om barnets talte sprog.

En vurdering af barnets sprog kan være et værdifuldt redskab for børnehaveklasselederen og indskolingslæreren til kvalificering af egen praksis. Vurderingen kan nemlig danne udgangspunkt for en ændring af pædagogisk praksis ved at et opfølgingsforløb igangsættes. Først når der bliver iværksat en kvalificeret pædagogisk og didaktisk opfølgning på baggrund af et vurderingsresultat, kan vurderingen få reel betydning for udviklingen af barnets sproglige kompetencer. Med andre ord har vurderingen ikke værdi i sig selv, men kan tilføre værdi når den opnåede viden bruges til en ændring af den pædagogiske praksis.

Det er derfor vigtigt at både forældre og skole er opmærksomme på at vurderingen ikke må tillægges større værdi end den reelt kan bidrage med, fx i en dialog med forældrene om en udskydelse af skolestart eller i et samarbejde med talehørepædagogen omkring vurderingsresultatet.

Hul i sprogarbejdet

Undersøgelsen peger på at der er risiko for tab af viden om barnets sproglige kompetencer i de skift som barnet gennemgår i forbindelse med overgangen til skole. Det gælder særligt for barnets overgang fra dagtilbud til børnehaveklasse, men kan også være tilfældet i overgangen fra børnehaveklasse til 1. klasse. Vælger en kommune – som det er tilfældet for flere af de deltagende kommuner – at overflytte de kommende skolebørn fra dagtilbud til SFO nogle måneder før skolestart, oplever flere af de interviewede faggrupper at risikoen for et hul i sprogarbejdet forøges. Omvendt sikrer den tidlige overflytning en tidsmæssig afstand mellem børnenes start i SFO og børnehaveklasse, hvilket giver barnet mulighed for at finde sig til rette og blive tryk inden skiftet til børnehaveklasse.

Analysen viser at risikoen for tab af viden er mindre i barnets anden overgang (fra børnehaveklasse til 1. klasse), og at det kan skyldes at flere skoler har fastsat rammer for samarbejdet, fx ved jævnligt at lade læreren i dansk i den kommende 1. klasse deltage i børnehaveklassens aktiviteter. Overgangen til 1. klasse synes generelt at have bedre vilkår og opleves af praktikerne overordnet set som mindre kompliceret at håndtere end den første overgang.

Praktikere efterspørger minimumsrammer

For at støtte barnet i overgangene gennemfører de besøgte kommuner en række samarbejder mellem de institutioner der afgiver barnet, og de der modtager det, såkaldt overgangsaktiviteter. Analysen peger på at brug af et skriftligt dokument i overleveringen kan angive rammer for indholdet og omfanget af overleveringssamarbejdet som kan understøtte at alle børn får ord med på vejen vedr. deres sproglige forudsætninger og udviklingsmuligheder. Et skriftligt dokument kan fx tilskynde til at overgangssamarbejdet ikke fokuserer snævert på barnets adfærd, og understøtte at den modtagende part får et mere ensartet niveau af viden om de børn der modtages.

Generelt efterspørger de interviewede praktikere en højere grad af formalisering af overleveringspraksis end det er tilfældet på nuværende tidspunktet. Undersøgelsen peger på udvikling af en kommunal minimumsmodel for overlevering som en måde at skabe bedre vilkår for samarbejde og vidensdeling mellem børnehave og skole på. Det kan fx være i form af en beskrivelse af de temaer og aktiviteter der som minimum skal indgå i hver overlevering. Af interviewene fremhæves det at modellen bør være så enkel som mulig og medtænke potentialerne i allerede eksisterende dokumenttyper (fx elevplanen). Udvikling af en sådan model kan med fordel inddrage de implicerede faggruppers fælles afklaring af hvilken viden der er relevant, og i hvilket omfang den kan og skal formidles og udveksles mellem børnehave og skole. Også SFO'en bør inddrages i dette arbejde. En af udfordringerne i forbindelse med etableringen af en kommunal minimumsmodel er kommunernes usikkerhed omkring tolkning af lovgivningen vedr. videregivelse af oplysninger mellem myndigheder.

Brug af vurderinger af børns sprog stiller krav om særlige kompetencer

At anvende vurderinger af børns sprog i tiden omkring skolestart er en kompleks opgave der kræver et højt niveau af viden. Undersøgelsen viser da også at brugen af vurderinger ofte nødvendiggør en kompetenceudvikling for praktikernes vedkommende fordi de ikke nødvendigvis føler sig tilstrækkeligt klædt på til at varetage opgaven. Den opfølgning der som oftest sættes i værk på baggrund af en vurdering af et barns sprog i denne periode, er undervisningsdifferentiering. Det stiller krav til børnehaveklasselederen og indskolingslæreren om at kende vurderingsmaterialet, dets muligheder og begrænsninger og vide hvordan resultaterne skal fortolkes og omsættes til konkrete pædagogiske handlinger. Dette vanskeliggøres yderligere hvis vurderingsmaterialet hverken er velbeskrevet eller veldokumenteret. Rapporten viser at redskabet KTI, som er det mest anvendte vurderingsredskab i børnehaveklassen i de besøgte kommuner, ikke er et særligt velbeskrevet værktøj. Dette åbner op for meget forskellige opfattelser af hvad der er formålet med at gennemføre den.

Arbejdet med vurderinger af børns sprog stiller desuden krav om viden om børns sprog generelt. Ressourcepersoner som fx talehørepædagoger, talehørekonsulenter, testlærere og læsevejledere er centrale figurer i forhold til at understøtte praktikernes arbejde. Gennem deres deltagelse i et samarbejde omkring vurderingerne kan både vurderingsresultater og opfølgingsstrategi nuanceres og kvalificeres. Af undersøgelsen fremgår det desuden at et godt materiale til gennemførelse af vurderinger af børns sprog indeholder en tydelig beskrivelse af arbejdsmetoder til sprogarbejdet og konkretiserer mulige former for opfølgning.

Begrænset viden om resultater og effekter

De deltagende kommuner har ikke gennemført undersøgelser vedr. resultaterne eller effekten af at gennemføre vurderinger af børns sprog i tiden omkring skolestart. Analysen peger imidlertid på at vurderinger af børns sprog i sig selv kan føre til en generelt øget opmærksomhed på sprogarbejdet blandt både de professionelle og forældrene. Dette kan have positiv indflydelse på udviklingen af barnets kompetencer. Omvendt kan barnet opleve vurderingssituationen som en eksemplignende situation, ligesom flere af de interviewede fremhæver risikoen for en fokusering på barnets mangler, dvs. at de voksne omkring barnet via vurderingerne kan komme til at fokusere for meget på det som barnet ikke kan.

I tråd med den centrale intention med indførelsen af vurderinger af børns sprog i tiden omkring skolestart (at undervisningen så tidligt som muligt kan tage udgangspunkt i det enkelte barns sproglige forudsætninger samt princippet om undervisningsdifferentiering) oplever de interviewede faggrupper generelt at der kun identificeres få nye børn med behov for støtte til deres sproglige udvikling. Identificeringen finder ifølge de interviewede sted allerede ved treårsvurderingen. Denne opfattelse af situationen kan dog være farvet af at de undersøgte kommuner er udvalgt netop på baggrund af deres mangeårige praksis på området vedr. treårsvurderinger.

2 Indledning

Fra 1. august 2009 er det obligatorisk at sprogvurdere børn i starten af børnehaveklassen med det formål at undervisningen så tidligt som muligt kan tage udgangspunkt i det enkelte barns sproglige forudsætninger og princippet om undervisningsdifferentiering. Indførelsen af en obligatorisk sprogvurdering skal blandt andet ses i lyset af at internationale undersøgelser viser at danske børns læsefærdigheder ikke er tilstrækkeligt gode sammenlignet med børn fra andre nationer.

I denne undersøgelse sætter Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) fokus på de erfaringer som udvalgte kommuner allerede har med at gennemføre vurderinger af børns sprog i tiden omkring skolestart, og på de udfordringer og problematikker der er forbundet med dette.

2.1 Formål

Undersøgelsen belyser hvilke metoder og materialer der anvendes til at gennemføre vurderinger af børns sprog i tiden omkring skolestart, og hvordan arbejdet organiseres. Undersøgelsen fokuserer desuden på hvordan kommunerne arbejder med at skabe sammenhæng mellem den allerede eksisterende viden om børns sprog i dagtilbud – erhvervet gennem fx vurderinger og en tidligere etableret indsats – og indsatsen og arbejdet med børns sproglige udvikling i tiden omkring skolestart. Undersøgelsen belyser også hvilken eventuel viden der findes om effekterne af forskellige indsatser i dagtilbud og de første skoleår.

Rapportens titel afspejler rapportens formål. *Ord med på vejen* indikerer rapportens intention om at belyse det pædagogiske arbejde med barnets læring af sprog og understreger samtidigt at der skal udveksles ord om hvert barn når det overgår fra et sted til et andet, dvs. at praktikerne fra den afgivende institution giver barnet et par ord med på vejen til de praktikere der modtager det.

Undersøgelsen fokuserer på den almenpædagogiske praksis omkring vurderinger af børns sprog og har således ikke et sæskilt fokus på børn med særlige behov for støtte til udvikling af sproglige kompetencer (fx børn der er tilknyttet Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR)).

Disse børn er omfattet af en særskilt praksis på området med PPR som den centrale aktør. Det samme gør sig gældende for de tosprogede børn. Imidlertid vil erfaringer med begge grupper af børn blive inddraget hvor det skønnes relevant. Dette er særligt aktuelt i tilfældet med kommuner med en forholdsvis høj andel af tosprogede børn. En stor del af disse kommuners erfaringer med vurderinger af børns sprog og sprogarbejde stammer fra arbejdet med tosprogede børn, og det fylder derfor meget i de gennemførte interview og som følge heraf i denne rapport.

Projektbeskrivelsen findes i sin fulde længde i appendiks A.

2.2 Projektgruppe

Evalueringsekspertene Henriette Pedersen og Marianne Buhl Hornskov har i fællesskab gennemført undersøgelsen og udarbejdet denne rapport. Desuden har undervisningsråd Mona Lansfjord fra Skolverket i Sverige været tilknyttet undersøgelsen. Mona Lansfjord har i løbet af et studieophold på EVA fulgt processen tæt gennem hele undersøgelsesforløbet.

2.3 De deltagende kommuner

Fem kommuner deltager i undersøgelsen. Kommunerne er følgende:

- Albertslund Kommune
- Brøndby Kommune
- Bornholms Regionskommune
- Køge Kommune
- Lolland Kommune.

De deltagende kommuner er udvalgt på baggrund af deres flerårige erfaringer med at gennemføre vurderinger af børns sprog såvel i dagtilbud som i tiden omkring skolestart. EVA har i forbindelse med undersøgelsen af sprogvurderinger af 3-årige fra 2007 bedt NIRAS Konsulenterne om at gennemføre en spørgeskemaundersøgelse blandt samtlige tidligere kommuner om sprogvurderinger af børn i dagtilbud. Resultater herfra er anvendt i denne undersøgelse som baggrundsmateriale for at give et indtryk af udbredelsen af sprogvurderinger på dagtilbudsområdet og for at udvælge kommuner med erfaringer på området til deltagelse. For at sikre at de deltagende kommuner havde praksiserfaringer på både førskole- og skoleområdet, foretog projektgruppen desuden telefoninterview med kommunale repræsentanter i de fem kommuner før den endelige udvælgelse.

Albertslund og Brøndby Kommuner samt Bornholms Regionskommune medvirkede også i EVA's evaluering *Sprogvurderinger af 3-årige* som denne undersøgelse ligger i forlængelse af.

Tværgående analyse

Undersøgelsen belyser arbejdet på tværs af kommunerne til inspiration for andre kommuners arbejde med vurderinger af børns sprog i tiden omkring skolestart. Der er således ikke tale om case-studier af de enkelte kommuner, men en tværgående opsamling af erfaringer med vurderinger af børns sprog i tiden omkring skolestart. Indimellem nævnes de besøgte kommuner imidlertid ved navn som eksempler på god praksis på området.

Forskellig praksis og erfaringsgrundlag internt i kommunerne

Af det empiriske materiale fremgår det at de deltagende kommuner internt har meget forskellig praksis for arbejdet med vurderinger af børns sprog i tiden omkring skolestart, ligesom omfanget og indholdet af aktiviteter i forbindelse med barnets overgang fra børnehave til skole varierer i betydelig grad inden for hver af de fem kommuner.

Der findes ingen tilgængelige opgørelser over de indsatses som de deltagende kommuner, skoler og institutioner har iværksat på området, og det er derfor ikke muligt at få fuldt overblik over udbredelsen af dette arbejde. I rapporten er det derfor også kun i begrænset omfang muligt at forholde sig til udbredelsen af en given praksis, både inden for hver af de fem kommuner og på tværs af dem.

Køge og Lolland Kommuner er iht. kommunalreformen der trådte i kraft 1. januar 2007, sammenlagte kommuner, hvilket betyder at de på undersøgelsestidspunktet stadig var i gang med at udvikle en fælles praksis på området. I rapporten refereres derfor flere steder både til tidligere (og flere steder stadig eksisterende) praksis før kommunesammenlægningerne og til de overvejelser og processer som er relevante for kommunerne i øjeblikket i relation til etableringen af en ny praksis for vurderinger af børns sprog i tiden omkring skolestart.

2.4 Metode og dokumentation

Undersøgelsens empiriske materiale er indsamlet i april 2008 og består af dels beskrivelser af kommunale strategier for arbejdet med vurderinger af børns sprog i tiden omkring skolestart, dels en række kvalitative interview.

Kommunale strategier for vurderinger af børns sprog

Undersøgelsen er indledt med en desk research og efterfølgende analyse af relevante skriftlige dokumenter udarbejdet af de deltagende kommuner, fx børne- og ungepolitikker og kvalitetsrapporter. Dette arbejde er desuden i flere kommuner suppleret med telefoninterview med kommunale repræsentanter med henblik på at udfolde kommunens praksis på området yderligere.

Som led i analysen har projektgruppen været i dialog med to konsulenter fra PPR i Hvidovre Kommune. Kommunen deltager ikke direkte i undersøgelsen, men har på baggrund af et flerårigt fokus på området gjort sig en række erfaringer med relevans for denne undersøgelse. Dialogen har bidraget positivt til undersøgelsen som kvalificeret diskussion om centrale udfordringer på området.

Projektgruppen har desuden deltaget som observatører ved et såkaldt overleveringsmøde i Albertslund Kommune. Overleveringsmødet er et samarbejds møde mellem børnehavepædagoger, børnehaveklasseledere og SFO-medarbejdere hvor relevant viden om børn med behov for støtte til deres nuværende sproglige udvikling videregives. Formålet med projektgruppens deltagelse i dette møde var at eksemplificere et overleveringssamarbejde for at gruppen kunne få indblik i hvilken viden der efterspørges i overgangssamarbejdet mellem dagtilbud og skole.

Kvalitativ interviewundersøgelse

Formålet med interviewundersøgelsen var at belyse undersøgelsens temaer kvalitativt gennem et grundigt og nuanceret indblik i de involverede faggruppers erfaringer med og syn på arbejdet med vurderinger af børns sprog.

Projektgruppen har besøgt de fem kommuner i foråret 2008. Under hvert besøg blev der gennemført interview med tre interviewgrupper.

De tre interviewgrupper var følgende:

- Ledelsesrepræsentanter i kommunale forvaltninger/sektorer, fx skole-/sektorchefer og dagtilbudschef
- Konsulenter i regi af PPR/forvaltningen: talehørekonsulenter, sprogkonsulenter, læselærere, læsevejledere, talehørepædagoger samt andre nøglepersoner på sprogområdet
- Pædagogiske praktikere, fx børnehavepædagoger, SFO-medarbejdere, børnehaveklasseledere og indskolingslærere.

Interviewene blev gennemført som semistrukturerede interview på baggrund af en udarbejdet spørgeguide. Spørgguiden indeholdt følgende centrale temaer:

- Metoder til og organisering af vurderinger af børns sprog
- Opfølgningsindsatser
- Positive og negative effekter
- Kompetencebehov og -udvikling
- Samarbejde mellem faggrupper
- Aktiviteter i overgangssamarbejdet
- (De)centralisering af praksis.

Interviewene var af en varighed på hhv. en halv time med lederne, halvanden time med konsulenterne og to timer med praktikerne og involverede en til ti deltagere ad gangen.

2.5 Terminologi

Dette afsnit gør rede for de centrale begreber og betegnelser der anvendes i rapporten.

Tiden omkring skolestart

Der kan være forskellige opfattelser af hvornår barnets egentlige skolestart finder sted. Er det ved afslutningen af børnehaven og overgangen til børnehaveklassen, eller er det når barnet starter i 1. klasse? At gøre brug af betegnelsen "i skolestarten" kan derfor resultere i forskellig forståelse hos læseren. Rapporten anvender betegnelsen "i tiden omkring skolestart" for at betone at undersøgelsen retter sig mod de mange forskellige former for vurderinger der bliver gennemført såvel i slutningen af børnehaven som i børnehaveklassen og 1. klasse. Derved forstås skolestarten som en periode der forløber over de første par år af barnets skoletid, men samtidig også inkluderer barnets sidste tid i børnehaven.

Vurderinger af børns sprog

Rapporten bruger betegnelsen "vurderinger af børns sprog" for at understrege at undersøgelsen fokuserer bredt på de typer af vurderinger af børns sprog som foretages i institutioner og skoler i de besøgte kommuner. Betegnelsen dækker over at barnet gennemgår en række prøver som skal afdække dets sproglige kompetencer, overvejende med henblik på at yde barnet en differentieret pædagogisk og didaktisk indsats, men i visse tilfælde også for at undersøge behovet for at yde barnet særlig støtte. Betegnelsen rummer både individuelle og kollektive vurderinger af børns sprog som i praksis gennemføres af forskellige fagpersoner, fx en talehørelærer eller en indskolingslærer. Rapporten anvender ikke betegnelser som fx "sprogscreening" og "sprogvurdering". Dette skyldes at de interviewede praktikere sjældent selv kategoriserer de igangværende initiativer og tiltag som egentlige sprogvurderinger eller sprogscreeninger.

En central del af arbejdet med vurderinger af børns sprog er den opfølgende indsats der iværksættes efter gennemførelsen af en sproglig vurdering. Derfor indeholder rapporten også beskrivelser og analyser af opfølgingsindsatsen.

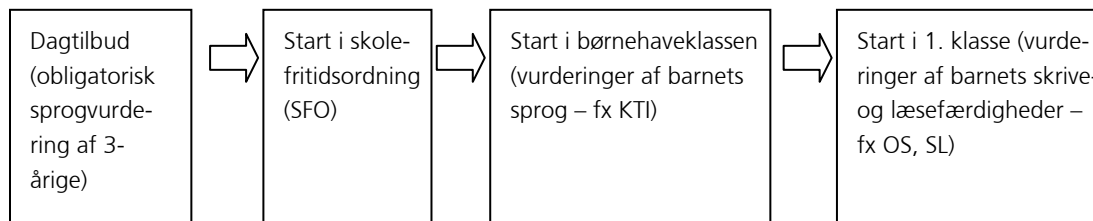
Talehørepædagog og talehørekonsulent

De besøgte kommuner anvender forskellige betegnelser for de fagpersoner der har særlig viden om og indsigt i børns sproglige udvikling, fx talehørepædagog, talehørelærer og talehørekonsulent. Desuden kan den samme betegnelse dække over forskellige jobfunktioner. Rapporten anvender for overskuelighedens skyld betegnelsen "talehørepædagog" når det gælder fagpersoner

med direkte kontakt til børnene, og "talehørekonsulent" om fagpersoner med en mere koordinerende rolle i forhold til det sprogpædagogiske arbejde.

Rapportens opbygning

Rapporten består af ni kapitler og er opbygget kronologisk i forhold til barnets forløb fra børnehave over skolefritidsordning (SFO) og børnehaveklasse til 1. klasse:



Kapitel 3 beskriver baggrunden for indførelsen af obligatoriske sprogvurderinger i tiden omkring skolestart. Desuden behandler kapitlet kort lovgrundlaget for en sammenhængende overgang fra dagtilbud til SFO og skole.

Kapitlerne 4-7 analyserer det tidlige sprogarbejde og overleveringen af viden, materialer i børnehaveklassen, overgangen fra børnehaveklassen til indskoling samt metoder og materialer til vurderinger af børns sprog i 1. klasse. Dermed belyser kapitlerne i kronologisk rækkefølge – i forhold til barnets overgang fra børnehave til skole – de forskellige materialer og metoder som kommunerne anvender til vurderinger af børns sprog, herunder deres erfaringer med organisation af og opfølgning på dette arbejde. Desuden handler kapitlerne om de udfordringer og problematikker der er forbundet med at sikre sammenhæng mellem det tidlige sprogarbejde og arbejdet med sprog i tiden omkring skolestart.

Kapitel 8 sætter overordnet – og på tværs af klassetrin – fokus på hvilke kompetencer der er nødvendige for at kunne udføre vurderinger af børns sprog og for at kunne foretage relevant opfølgning af vurderingens resultater. Kapitlet belyser også hvordan de deltagende kommuner arbejder med kompetenceudvikling på området.

Kapitel 9 analyserer resultater og effekter af arbejdet med vurderinger af børns sprog. Kapitlet fokuserer på forskellige faggruppers oplevelser af positive og negative effekter i forbindelse med at gennemføre vurderinger i de besøgte kommuner.

Sidst i rapporten findes en oversigt over undersøgelsens projektbeskrivelse og anvendte litteratur.

Opmærksomhedspunkter

Hvert kapitel i rapporten afsluttes med såkaldte opmærksomhedspunkter. Det er projektgruppens håb at opmærksomhedspunkterne kan give inspiration til andre kommuner, skoler og institutioner som muligvis står over for at skulle udvikle eller forandre praksis for vurderinger af børns sprog i tiden omkring skolestart.

3 Baggrund og lovgrundlag

Med en ændring af folkeskoleloven i maj 2008, lov nr. 369 af 26/05/2008, bliver det som tidligere nævnt obligatorisk at sprogvurdere børn i starten af børnehaveklassen. Bestemmelsen herom træder i kraft 1. august 2009 med virkning fra skoleåret 2009/10. Lovændringen medfører desuden en række øvrige tiltag der har betydning for barnets skolestart. Blandt andet udvides undervisningspligten fra ni til ti år, hvorved børnehaveklassen gøres obligatorisk, og der indføres regler om krav til indhold og målbeskrivelser i SFO'er. Disse lovændringer bygger på flere af de anbefalinger det såkaldte Skolestartsudvalg beskriver i sin rapport i 2006. Udvalget der består af eksperter og forskere på området, blev nedsat i december 2005 på baggrund af regeringens målsætning om en styrket skolestart. Skolestartsudvalgets opgave var at komme med forslag til en forbedret skolestart og et mere sammenhængende læringsforløb for dagtilbud, indskoling og SFO.

Institutionernes forpligtelse til at skabe sammenhæng mellem dagtilbud og skole præciseres i dagtilbudslovens § 7, stk. 5 (lov nr. 501 af 06/06/07) og i nedenfor citerede bekendtgørelse om indholdet i børnehaveklassen hvor det fremhæves at institutionerne er forpligtet til at sikre sammenhæng mellem det led som barnet kommer fra, og det som barnet står over for. Af bekendtgørelsen fremgår at:

Undervisningen i børnehaveklassen skal skabe sammenhæng både mellem børnenes overgang fra hjem og dagtilbud til skole og mellem børnehaveklasse, de efterfølgende klassetrin og skolefritidsordning/dagtilbud.

(§ 1, stk. 3, bekendtgørelse nr. 499 af 13/06/03)

3.1 Baggrund – den uddannelsespolitiske kontekst

Indførelsen af sprogvurderinger i tiden omkring skolestart skal i lighed med andre kommende initiativer på skolestartsområdet ses i relation til udviklingen på det uddannelsespolitiske område i øvrigt.

For det første skal indførelsen af vurderinger af børns sprog i tiden omkring skolestart ses i sammenhæng med et generelt øget fokus på styrkelsen af fagligheden i folkeskolen. Af regeringens globaliseringsstrategi "Fremgang, fornyelse og tryghed" (2006) fremgår det at faglige kundskaber er afgørende og skal lægge grunden for videre uddannelse efter folkeskolen. Skolestarten er i fokus fordi grundlaget for barnets videre udvikling og uddannelse bliver skabt i den periode. Det er således vigtigt at barnet får en god og sammenhængende skolestart så oplevelser af nederlag og usikkerhed undgås da dette i negativ grad påvirker barnets lyst til at lære – også senere i skoleforløbet. I globaliseringsstrategien bliver der blandt andet lagt vægt på et bedre og mere sammenhængende indskolingsforløb gennem tydeliggørelse af de forskellige parter roller i overgangssamarbejdet mellem institution, forældre og skole. Dermed sætter regeringen fokus på et område hvis udvikling for alvor tog fart i 1998 da programmet "Folkeskolen år 2000 – en god skolestart" (punkt 5) blev startskuddet til et samarbejde mellem dagtilbud og skole.

For det andet kan det kommende lovtiltag ses som et udtryk for en generel øget opmærksomhed på tidlig indsats i forhold til identificering af børn med behov for støtte til deres sproglige udvikling. Indførelsen af obligatoriske sprogvurderinger i treårsalderen (jf. dagtilbudsloven, lov nr. 501 af 06/06/2007) er også et eksempel på dette. Hvor det tidligere har været almindeligt at lade børn der havde vanskeligt ved at opfylde skolens krav, udsætte skolestarten eller gå et klassetrin om, fokuseres der i dag i højere grad på den tidlige indsats som grundsten for det videre skoleforløb. Der er således nu mindre tilbøjelighed til at indtage en tilbageholdende attitude hvor en eventuel indsats først iværksættes forholdsvis sent (fx i 4. eller 5. klasse), hvilket tidligere har været en almindelig holdning fordi man antog at den sproglige udvikling ville forløbe af sig selv. Fokuseringen på en tidlig indsats understøttes af forskning på området som viser at en aktiv indsats i form af sproglig stimulering i en tidlig alder er frugtbar, hvilket blandt andet kan tilskrives hjernens plasticitet og barnets modtagelighed (Hagtvet 2002:162f).

Den øgede opmærksomhed på en tidlig indsats skal desuden ses i sammenhæng med at indsatsen for at fremme børnenes læsefærdigheder er blevet opprioriteret på både nationalt og kommunalt niveau siden begyndelsen af 1990'erne. I 2005 nedsatte regeringen desuden et læseudvalg bestående af en række eksperter inden for læseområdet. Udvalgets opgave var at give anbefalinger til en styrkelse af befolkningens læsefærdigheder. Disse anbefalinger skulle på længere sigt anvendes til at sammenfatte en national handlingsplan for læsning.

Indsatsen på læseområdet er blandt andet blevet iværksat på baggrund af resultater fra internationale undersøgelser som PISA (Programme for International Student Assessment) og senest PIRLS (Progress In International Reading Literacy Study). Sidstnævnte er en international læseundersøgelse blandt 4.-klasser i grundskolen. Undersøgelserne peger på at danske elever i indskolingen

læser så det svarer til et klassetrin bedre end i 1991¹, men også at et for stort antal elever stadig har utilstrækkelige læsekompetencer, og at for få er virkelig gode læsere. På baggrund af disse undersøgelser er der iværksat en række tiltag med henblik på at højne det læsefaglige niveau og skabe bedre resultater fremover, blandt andet med indførelsen af elevplaner, nationale test og flere prøvfag. Også de kommende obligatoriske vurderinger af børns sprog i børnehaveklassen kan ses som et udtryk for dette.

¹ Den første store internationale undersøgelse som Danmark deltog i, var læseundersøgelsen fra 1991. Undersøgelsens resultater blev offentliggjort i 1994 i rapporten: "Den grimme ælling og svanerne – om danske elevers læsefærdigheder".

4 Det tidlige sprogarbejde og overlevering af viden

Efter den sprogvurdering af barnet der finder sted i treårsalderen følger som nævnt et obligatorisk sprogarbejde i dagtilbuddet. Det tidlige sprogarbejde er relevant for denne undersøgelse fordi udgangspunktet for den pædagogiske indsats i forhold til styrkelsen af barnets sproglige kompetencer findes her. Dette kapitel giver en kort beskrivelse af det sprogarbejde der følger forud for barnets overgang til SFO og børnehaveklasse, dvs. sprogarbejdet i dagtilbuddet. Kapitlet belyser også de udfordringer og problematikker der er forbundet med en videreførelse af det tidligere sprogarbejde til barnets SFO – og dermed den rolle som SFO'en indtager som led mellem børnehave og skole for de børn der starter her flere måneder før børnehaveklassestart.

Kapitlet viser at der er forskellige holdninger til hvordan sprogarbejdet skal tilrettelægges i SFO'en og til hvilken rolle SFO'en skal spille både i det fremadrettede sprogarbejde og i at sikre at viden om barnets sproglige kompetencer ikke går tabt. De besøgte kommuner har desuden forskellig praksis for formidling af viden om det tidlige sprogarbejde i barnets overgang fra børnehave til skole. Forskelligartet praksis kan vanskeliggøre samarbejdet for de involverede parter som generelt synes at efterspørge en højere grad af formalisering af overleveringspraksis.

4.1 Arbejdet med barnets sprog i dagtilbuddene

Generelt er der stor opmærksomhed på det tidlige arbejde med børns sprogudvikling på tværs af de interviewede faggrupper. En undersøgelse fra bornholmske skoler af årgang 1985 viser i den forbindelse en tydelig sammenhæng mellem det tidlige sprog og de senere læsefærdigheder² og betoner dermed vigtigheden af det tidlige sprogarbejde. Det treårige barns ordforråd, sprogfor-

2 Resultaterne stammer fra artiklen "Det tidlige sprogs betydning for læseindlæringen" af Jan Niedersøe, Sigrid Madsbjerg, Jørgen Frost og Peer Møller Sørensen. Undersøgelsen baserer sig på årgang 1985 på Bornholm og inddrager resultaterne af disse børns treårsvurderinger, børnehaveklassevurderinger samt læseprøver i 2., 3., 4., 6. og 9. klasse. Børnene er således blevet fulgt fra 1988 til 2002.

ståelse, sætningsopbygning, fonologi og interesse for bøger er tydeligvis en forudsætning for resultaterne af det samme barns læseprøve i 9. klasse. Sammenhængen mellem fonologi og læseresultater er den svagest påviselige, men der er stadig tale om en tydelig sammenhæng. Samme mønster påvises i en undersøgelse fra 2005 som viser at de semantiske forhold ved treårsvurderingen og fonologiske forhold i slutningen af børnehaveklassen påvirker læsningen helt op til 9. klasse.

Undersøgelsen påviser også en sammenhæng mellem resultaterne af treårsvurderingen og resultatet af staveprøven i 4. klasse. Særligt det treårige barns ordforråd, sprogforståelse og sætningsopbygning hænger sammen med senere staveresultater, men der er også tydelig sammenhæng mellem disse resultater og barnets fonologi og interesse for billedbøger. Også Olafssons og Nieldsøes undersøgelse fra 1999 viser noget lignende, nemlig at især ordforråd og sprogforståelse i treårsalderen har tydelig sammenhæng med læseresultater frem til 4. klasse.

Det empiriske materiale viser også eksempler på sprogarbejde før det obligatoriske arbejde med børns sprog ved treårsalderen. To af de besøgte kommuner fremhæver talehørekonsulenternes og talehørepædagogernes arbejde med barnets sproglige opmærksomhed allerede fra vuggestue- og dagplejealderen. En talehørepædagog fortæller at hun på forespørgsel besøger vuggestuer og dagplejere for at iagttage børns begyndende sprog, nysgerrighed og samspil med andre. Iagttagelsen danner dernæst baggrund for en eventuel samtale med forældre og pædagog eller dagplejer.

I Bornholms Regionskommune meddeler en talehørepædagog de forældre hun er i kontakt med, fx i forbindelse med treårsvurderingen, at hun står til familiens rådighed indtil barnet bliver 18 år. En talehørepædagog i Albertslund Kommune fortæller at forældrene ringer til hende for at få konkret vejledning om udviklingen af deres barns sprog. Kommunen har forsøgt at tilfredsstille forældrenes interesse og behov for vejledning ved at udarbejde pjecen *Sådan hjælper du dit barn med sproget – tips og idéer til sprogstimulering i hjemmet* (Albertslund Kommune 2008) som indeholder konkrete råd om hvordan sproglige aktiviteter kan tilrettelægges i det daglige. Pjecen udleveres til forældrene i forbindelse med treårsvurderingen.

Talehørepædagogen fra Bornholms Regionskommune oplever en stigende efterspørgsel på eksperter inden for området, fx talehørelærere i institutionerne, dels på grund af et generelt øget fokus på en tidlig indsats i forbindelse med børns sprogudvikling blandt pædagoger og dagplejere, dels fordi institutionerne har udviklet en kultur hvor det er blevet almindeligt at trække på tilgængelig faglig ekspertise. Modsat tidligere opfatter pædagoger og dagplejere – ifølge pædagogen – ikke en eventuel henvendelse som udtryk for deres egne faglige eller pædagogiske utilstrækkelighed, men snarere som udtryk for at de ønsker at gøre brug af en ressource der er tilgængelig og eksisterer for at kvalificere pædagogens eget arbejde.

EVA's tidligere undersøgelse af sprogvurderinger af 3-årige viser at de mest anvendte sprog-vurderingsmaterialer til gennemførelse af denne vurdering er *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige*, *TRAS* (Tidlig Registrering Af Sprogudvikling) og *Den Bornholmske Treårsscreening*.

Spørgsmålet er om vurderingsmaterialet til brug ved treårsvurderingen giver viden der, til barnets fordel, kan og bør videreformidles ved barnets overgang til børnehaveklasse. En kommunal repræsentant i en af de besøgte kommuner fremhæver fx at brugen af vurderingsmaterialet TRAS kan sikre sammenhæng i sprogarbejdet i overgangen mellem børnehave og skole. TRAS er et observationsmateriale som pædagogen kan anvende med henblik på at observere barnets sprog inden for forskellige observationsområder, fx sprogforståelse, udtale, ordproduktion og sætningsproduktion i forhold til centrale milepæle for børns sprogudvikling. Materialet er beregnet til børn mellem to og fem år. I en anden kommune har pædagoger og talepædagoger flere steder gode erfaringer med at videregive beskrivelser udført ved hjælp af TRAS-materialet til børnehaveklasselederen, men den praksis omfatter kun "bekymringsbørn", dvs. børn hvis sprogudvikling pædagogerne er særligt opmærksomme på. På spørgsmålet om det er ønskværdig praksis for alle børn, svarer en talepædagogen at det vil være et spild af ressourcer at videregive TRAS-skemaer over børn med alderssvarende sproglige kompetencer. På nuværende tidspunkt har de besøgte kommuner kun meget lidt erfaring med at overlevere viden om resultater af tidligere vurderinger af sprog, fx treårsvurderinger, mellem børnehave og skole.

Flere af de interviewede talehørepædagoger fremhæver sprogvurderingen i treårsalderen som den der for alvor "batter". Talehørepædagogerne har i forvejen ofte kendskab til de børn der opdages ved treårsvurderingen, men nogle børn kan overraske, fortæller en konsulent. De interviewede faggrupper oplever af treårsvurderingens effekt uddybes i kapitel 9.

Vurderinger af tosprogede børns sprog i slutningen af børnehaven

Tre ud af de fem besøgte kommuner foretager vurderinger af tosprogede børns sprog umiddelbart før skolestart. En af disse tre kommuner foretager kun vurderingen ved bekymring for et barns sproglige udvikling mens den i de to resterende kommuner primært anvendes som et redskab til at vurdere børnenes behov for supplerende undervisning i dansk som andetsprog ved skolestart. Vurderingen anvendes derfor overvejende til at kategorisere børnene inden for de forskellige støttetilbud og ikke til at tilrettelægge individuelle sprogtræningsforløb i det pædagogiske fremadrettede arbejde med børnenes sprogudvikling. En konsulent fra en af de to sidstnævnte kommuner fortæller at kommunen i øjeblikket arbejder på at finde ud af hvordan vurderingens resultater kan anvendes mere direkte og fremadrettet i den pædagogiske praksis så resultaterne ikke er

diagnosticerende og statistiske, men i højere grad indvirker på sprogarbejdet med det enkelte barn.

4.2 Tidlig overgang fra børnehave til skolefritidsordning

I mange kommuner er SFO'en barnets indgang til skolelivet. SFO'en er placeret på skolens område og etableret i tilknytning til og som en del af skolen. SFO'en udgør dermed også det første skift i barnets overgang fra børnehave til skole. Det skyldes at de børnehavebørn der starter i skole, ofte overflyttes fra børnehaven til SFO'en nogle måneder før børnehaveklassestart. I tre ud af de fem kommuner sker overflytningen i perioden fra februar til maj. Af interviewene med pædagoger og lærere i disse tre kommuner fremgår det at den tidlige overflytning til SFO får børnene til at føle sig trygge ved de andre børn, pædagoger og indskolingslærere. Børnene når at føle sig til rette og skabe relationer i den nye kammeratgruppe inden skiftet til børnehaveklassen. Samtidigt viser de samme interview dog også at denne tidlige overflytning ikke opleves som problemfri. Ifølge disse pædagoger og lærere er der risiko for at viden om børnenes sproglige udvikling og kompetencer går tabt i det led som SFO'en udgør mellem dagtilbuddet og skolen. De udtrykker også bekymring for at det målrettede arbejde med børns sprog sættes i bero i månederne op til børnehaveklassestart. Pædagoger, børnehaveklasseledere og lærere mener dermed at SFO'en arbejder mindre fokuseret med sprog til fordel for de sociale aspekter ved børnenes læring.

Eksempel på tidlig overflytning

En af de besøgte kommuner overflytter de kommende skolebørn fra børnehave til såkaldte skolebørnehaver allerede i februar. Børnene går i skolebørnehave – svarende til SFO – frem til midten af august hvor de begynder i børnehaveklasse. Ordningen, betegnet "vippeordningen", opleves på den ene side som en styrke fordi den giver barnet mulighed for at vænne sig til at være i en skolesammenhæng inden den reelle start i børnehaveklasse. Overgangen opleves af flere børn som mindre voldsom fordi de får mere tid til at stifte bekendtskab med pædagogerne og lærerne i indskolingen, og fordi de desuden langsomt vænner sig til de fysiske rammer på skolen. At børnene "vipper" allerede i februar har desuden betydet et styrket samarbejde mellem skolebørnehave og skole. Fx deltager skolebørnehaven og indskolingen i fælles aktiviteter, og skolebørnehavens pauser i løbet af dagen koordineres med skolens aktiviteter.

På den anden side har vippeordningen en svaghed fordi den skaber et yderligere skift i barnets overgang fra børnehave til skole. Børnehaven overleverer viden om barnet til skolebør-

nehaven som igen overleverer viden til børnehaveklasselederen. Overleveringen sker mundtligt og går dermed gennem flere led, og risikoen for at viden om barnet går tabt, øges dermed. Desuden opleves det som problematisk at pædagogen fra skolebørnehaven skal overlevere viden på baggrund af få måneders kendskab til det pågældende barn.

Som et forsøg på at forbedre vilkårene for vidensdeling mellem børnehave og skole afprøver man nogle steder i kommunen i øjeblikket en såkaldt brobygningsseddel der beskriver barnets lyst til at beskæftige sig med sprog (gennem rim, remser, sanglege m.v.) og en eventuel kontakt til talehørepædagog eller psykolog. Sedlen følges op af et møde hvor børnehaven, SFO'en og skolen er repræsenteret.

4.2.1 Forskellige holdninger til sprogarbejdet i SFO

Det empiriske materiale viser forskellig praksis og forskellige holdninger til SFO'ens rolle i sprogarbejdet i den tidlige overgang. Mens flere SFO'er anser stimulering af børns sproglige opmærksomhed for at være en naturlig del af SFO-pædagogens hverdag med børnene helt fra begyndelsen, opleves sprogarbejdet andre steder som et aspekt der først kan prioriteres når børnene er velintegrerede i SFO'en. I sidstnævnte tilfælde kan der derfor gå flere måneder før opmærksomheden rettes mod sproget fordi der i den første tid fokuseres på at skabe vilkår for barnets etablering af gode kammeratskaber og på at styrke børnenes trivsel i den nye børnegruppe.

I førstnævnte tilfælde anser SFO-pædagogen det som en naturlig del af sit arbejde at beskæftige sig bevidst med børnenes sproglige udvikling fra begyndelsen. En SFO-pædagog fortæller at hendes indgangsvinkel til sprogarbejdet er leg, forskelligartede aktiviteter og børnenes lyst til at lære. Pædagogen er således meget bevidst om at hendes tilgang til sprogarbejdet adskiller sig fra skolens mere undervisningsprægede og (lærer)styrede aktiviteter. Denne pointe understøttes af flere af de interviewede SFO-pædagoger og SFO-ledere der efterspørger større accept af de forskellige tilgange til sprogarbejdet og af at SFO'en fokuserer på børns sproglige udvikling, men med andre og mere legende tilgange til arbejdet, fx gennem drama og fælles ture uden for institutionens område.

De interviewede SFO-pædagoger og SFO-ledere der repræsenterer en sådan tilgang til sprogarbejdet, lægger vægt på at udvikling og læring i SFO'en finder sted inden for rammerne af valgfrihed og fri leg. Denne tilgang understøttes af EVA's tidligere gennemførte undersøgelse *Skolefritidsordninger* (2005) hvor fritidsaktiviteter og frihedspædagogik betones som centrale begreber for SFO'ens identitet.

Det empiriske materiale viser også eksempler på SFO-pædagoger der gerne planlægger og gennemfører sproglige aktiviteter som ligger tæt op af skolens læringsaktiviteter, fx ved at SFO-pædagogen i sine valg af aktiviteter tager udgangspunkt i undervisningsmateriale der anvendes i den kommende 1. klasse. En børnehaveklasseleder fortæller om en SFO-pædagog der tager på ture med børnene for at vise dem steder som det er oplagt at have kendskab til i skolelivet, fx steder som indgår i de bøger børnene læser i skolen. SFO-pædagogen har desuden oprettet en litteraturklub hvor børnene af lyst "læser" historier.

I den sidstnævnte tilgang oplever SFO-pædagogen at sprogarbejdet i højere grad er en del af skolens læringsaktiviteter og dermed en opgave der overvejende ligger hos indskolingslærerne. En af de interviewede SFO-pædagoger fremhæver som nævnt ovenfor at fokus i SFO'en er på kammeratskaber og etableringen af nye sociale relationer. Det betyder at der ikke altid er opmærksomhed på børnenes sproglige kompetencer fordi SFO'ens kerneopgave (kammeratskaber og sociale relationer) anses som noget der skal være på plads, før der fokuseres på øvrige sider af barnets kompetenceudvikling.

Samlet set er der således en udfordring forbundet med at synliggøre SFO'ens rolle i sprogarbejdet og med at sikre at viden om barnets sproglige udvikling ikke går tabt i overgangen mellem børnehave og skole. I to kommuner fremhæver interviewpersonerne på tværs af faggrupper den kommende indførelse af mål- og indholdsbeskrivelser i SFO'en som en mulighed for at afklare SFO'ens rolle i arbejdet med børnenes sprogudvikling – ikke kun i den tidlige overgang, men generelt i løbet af barnets tid i SFO'en. Med klare mål- og indholdsbeskrivelser for arbejdet med børns sprog i SFO'en kan institutioner der afgiver børn til SFO, og skoler der modtager børn fra SFO, opnå øget indsigt i SFO'ens sprogarbejde. Det muliggør at der i højere grad kan skabes sammenhæng mellem de forskellige led i barnets overgangsfase. Desuden vil klare mål- og indholdsbeskrivelser i SFO'en kunne understøtte en intern proces hvor SFO'ens mål for sprogarbejdet synliggøres og bringes i dialog.

4.3 At bygge bro mellem børnehave og skole

Samtlige besøgte kommuner arbejder med forskellige aktiviteter der skal støtte barnet i overgangen fra børnehave til skole, de såkaldte overgangsaktiviteter. Gennem overgangsaktiviteter er ønsket at skabe bro mellem børnehave og skole, fx ved at komme skolebørn besøge skolen eller via overleveringsmøder mellem dem der afgiver barnet, og dem der modtager det. Måderne arbejdet med overgangsaktiviteterne gribes an på i kommunerne, er imidlertid meget forskellige og kan variere både fra børnehave til børnehave og fra skole til skole. Endelig kan måderne også afhænge af de konkrete fagpersoner omkring barnet i overgangen til børnehaveklasse.

Dette afsnit giver en karakteristik af de to typer af overgangsaktiviteter der typisk finder sted i forbindelse med barnets overgang fra børnehave til skole, og som er relevante i relation til formidling og udveksling af viden om barnets sproglige forudsætninger og udviklingsmuligheder. Rapporten fokuserer her på to specifikke typer af overgangsaktiviteter. Det er imidlertid vigtigt at være opmærksom på de mange aktiviteter der i dag finder sted på skoler og institutioner, og som overvejende har til formål at skabe tryghed og genkendelighed og at afdramatisere forventningerne til skolelivet. Disse aktiviteter har også betydning for barnets sproglige udvikling, men er ikke genstand for denne undersøgelses fokus.

Den første type overgangsaktivitet – den individfokuserede aktivitet – fokuserer på mødet og dialogen mellem den afgivende og modtagende part i barnets overgang til skole. Videreformidling af viden om det enkelte barn under såvel uformelle som mere formelle rammer er det centrale. Den anden type overgangsaktivitet – den metodefokuserede aktivitet – lægger omvendt vægt på fagpersonernes pædagogiske praksis. Den centrerer sig dermed mindre om det enkelte barn og i højere grad om udveksling og formidling af materialer, metoder og arbejdsformer mellem børnehaver, SFO og skole.

De to typer af overgangsaktiviteter er repræsenteret i alle de besøgte kommuner, men med forskellig vægtning. I flere kommuner supplerer aktivitetsformerne hinanden, mens de andre steder foregår parallelt og uden egentlig tilknytning til hinanden.

4.3.1 Individfokuseret overlevering

I de besøgte kommuner er overgangssamtaler ofte en sag mellem pædagoger, SFO-pædagoger og børnehaveklasseledere. I to kommuner har flere institutioner erfaringer med at involvere forældrene i overgangssamarbejdet, fx ved at forældrene deltager i udfyldelsen af et oplysningskema til brug for børnehaveklasselederen og på et efterfølgende møde mellem den afgivende og modtagende part. I en kommune besøger SFO-lederen og skolelederen flere steder børnehaverne forud for en dialog mellem de pædagogiske praktikere.

Mundtlig og skriftlig overlevering

Flere steder foregår samtalen uformelt, fx ved at børnehaveklasselederen besøger de institutioner børnehaveklassen skal modtage børn fra, ser og taler med børnene og har en uformel samtale med institutionens pædagoger. Andre steder er mødet mellem den afgivende og modtagende part i højere grad systematiseret og foregår inden for mere formaliserede rammer. Fx har pædagogerne i nogle tilfælde forud for mødet udfyldt en brobygningsseddel som beskriver det enkelte barns styrkesider og områder med behov for øget opmærksomhed, herunder fx hvordan barnet har fungeret sprogligt i børnehaven, om det har været tilbudt særlig sprogstimulering og om der er noget børnehaveklasselederen fremover bør være særlig opmærksom på.

Et skriftligt dokument som fx en brobygningsseddel fremhæves som et redskab børnehaveklasselederen kan gøre brug af i løbet af året. Dokumentet kan dels være med til at skærpe børnehaveklasselederens forståelse af et givent barns adfærd eller faglige progression og dermed være et redskab til en pædagogisk mere hensigtsmæssig tilgang til barnet. Dels kan dokumentet give mulighed for et bedre overblik over børnegruppen generelt og kan fungere som en pejling i forhold hvor børnehaveklasselederen skal "sætte ind" fx i relation til det faglige niveau og særlige opmærksomhedsområder omkring forhold i og udenfor skoletiden.

Lolland Kommune arbejder i øjeblikket med at udvikle en elektronisk udgave af "*Barnets Bog*" for alle børn i kommunen, hvilket blandt andet skal sikre sammenhæng i barnets institutions- og skoleliv. Bogen skal følge barnets udvikling fra 0-18 år og dermed beskrive de forskellige skift barnet gennemgår i perioden frem til at det afslutter en ungdomsuddannelse. De kommunale repræsentanter forventer at vurderinger af barnets sprog og eventuelle iværksatte indsatser skal indgå i bogen, og at den muligvis kan tænkes i sammenhæng med skolernes intranet.

Flere af de interviewede pædagoger og børnehaveklassereleder peger på at det er et problem at der ikke stilles krav til brugen af skriftlige dokumenter til at understøtte overleveringen af det enkelte barn. Det medfører nemlig forskelle i den viden der overleveres fra børnehave til skole. Fx kan der være forskel på hvor meget sprogudvikling og det tidligere sprogarbejde med barnet fylder i samtalen, ligesom omfanget af den viden der formidles, kan variere meget. En af de interviewede børnehaveklassereleder fortæller at forhold omkring barnets sprog ifølge hendes erfaring kun berøres i samtalen hvis der er noget særligt at bemærke. Hvis barnets sprog er alderssvarende, er det således ikke et centralt tema på overleveringsmødet. Pædagoger og andre børnehaveklassereleder oplever en tilsvarende praksis. Barnets sproglige udvikling og det tidlige sprogarbejde i børnehaven risikerer dermed at blive helt udeladt i samtalen på overleveringsmødet mellem børnehave og skole. Viden om alle børns sproglige kompetencer kan ellers være et nyttigt redskab for den kommende børnehaveklassereleder i forbindelse med tilrettelæggelsen af en differentieret undervisning.

Hvad skal et godt overleveringsdokument kunne

Skal et skriftligt dokument kunne bruges som redskab for børnehaveklasserelederens videre arbejde med børnene og dermed understøtte sammenhængen mellem de forskellige led i barnets overgang, forudsætter det at dokumentet er af en sådan kvalitet at børnehaveklasserelederen er i stand til at bruge den formidlede viden fremadrettet. Hvis børnehaveklasserelederen ikke oplever at dokumentet giver et udbytte og tilfører nyttig viden, risikerer det at ende som et dokument i skuffen uden betydning for det videre pædagogiske arbejde.

De interviewede pædagoger og børnehaveklasseledere påpeger at overleveringsdokumentet bør tegne et bredt og mangefacetteret billede af barnet. Der bør således ikke udelukkende fokuseres på særlige kompetencer som fx børnenes sproglige udvikling, men også på barnets generelle trivsel og kompetencer i øvrigt. En sådan beskrevet helhedsorienteret beskrivelse af barnet skal indeholde en lang række forhold som er relevante i overgangssamarbejdet. Det gælder forhold som for eksempel:

- Barnets motoriske udvikling
- Barnets følelsesmæssige og personlige udvikling
- Barnets sociale udvikling
- Barnets sproglige udvikling
- Forældresamarbejdet
- Tidligere iværksatte støttetilbud eller øvrig inddragelse af ressourcepersoner, fx psykologer
- Øvrige særlige hensyn til barnet og familien.

En bredere og mere omfattende beskrivelse af barnet kan imidlertid bevirke at fokuseringen på det væsentlige – fx barnets specifikke sproglige vanskeligheder som kræver målrettet handling – risikerer at forsvinde til fordel for andre mindre relevante forhold, fx specifikke forhold vedr. familiens situation. Der er med andre ord risiko for at helhedsbeskrivelsen af barnet i overgangssamarbejdet forstyrrer prioriteringen af de forskellige forhold i samtalsituationen, og at vigtig viden om barnets sproglige udvikling derfor ikke behandles optimalt. Denne problematik uddybes i dette kapitels senere afsnit om overleveringens fokusering på barnets adfærd.

Børnehaveklasseledere og indskolingslærere påpeger desuden at overleveringsdokumentet bør fokusere på både hvad barnet magter og har lyst til, og hvad barnet har brug for hjælp til dvs. barnets styrker, svagheder og interesseområder. I en af de besøgte kommuner arbejder pædagogerne flere steder med "positivt vidnesbyrd" i overgangssamarbejdet. Et positivt vidnesbyrd er et dokument til brug ved overlevering hvor der udelukkende overleveres viden om barnet i positive og udviklingsorienterede vendinger. Dermed fokuseres der på barnets styrker og potentialer og ikke – som der kan være risiko for i overgangssamarbejdet – svaghederne hvor der overvejende videregives oplysninger om det barnet ikke magter eller har svært ved. Dette uddybes i afsnittet om negative sideeffekter. Ifølge børnehaveklasseledere er problemet ved positivt vidnesbyrd at viden der omhandler problematiske eller svære forhold, ikke bliver formidlet videre. Derfor oplever de interviewede fagpersoner at vigtig viden går tabt i leddet mellem børnehave og skole.

Det empiriske materiale viser at vidensdeling mellem børnehave og børnehaveklasse vanskeliggøres dels fordi børnehaveklasselederne flere steder oplever at børnehaven ikke altid ønsker eller har svært ved at formidle vanskelige forhold omkring barnet, dels fordi pædagogerne

andre steder oplever at børnehaveklasseledere ikke altid ønsker at modtage viden om barnet fra pædagogerne.

Bedre med et ubeskrevet blad

Der er imidlertid forskellige holdninger til hvilke forhold og temaer der skal drøftes i overgangssamarbejdet og i hvilken grad viden skal udveksles og formidles om det enkelte barn i dets overgang til skole. På den ene side kan overlevering af viden om barnet synes at fremskynde en stigmatisering, men på den anden side kan det gavne det videre sprogarbejde. En talehørepædagog mener at det er rart at kunne "viske tavlen ren" så eventuelle tidligere problemer ikke følger barnet ind i skolen. Overgangen til børnehaveklasse ses således som barnets mulighed for at blive mødt på ny og dermed for at bryde med gamle roller og negative relationer. En SFO-pædagog fortæller om en dreng der startede i SFO'en uden tilhørende overleveringsviden. Efter et stykke tid viste det sig at barnet havde haft mange adfærdsmæssige problemer i den tidligere SFO, men at han havde lagt disse ting bag sig da han startede det nye sted. Pædagogerne i den SFO barnet kom til, havde intet kendskab til problemerne og handlede derfor anderledes over for ham end de måske ellers ville have gjort. Derfor er der – ifølge en skolekonsulent i en anden af kommunerne – lærere der helst selv vil danne sig et billede af barnet frem for at modtage al viden fra barnets tidligere institutioner. Han vurderer dog samtidigt at denne holdning er på vej væk. I forbindelse med to andre interview med lærere og pædagoger i en anden kommune blev der også givet udtryk for et behov for at modtage al tilgængelig viden om barnet når det starter et nyt sted. Hvis viden overleveres, kan pauser i det sproglige arbejde og forsinkelser i eventuelle formaliserede sproglige indsatser undgås.

Der er således en udfordring forbundet med at finde en fælles forståelse blandt de afgivende og modtagende parter af hvilken viden der med fordel skal og bør overleveres fra børnehaven til børnehaveklasse.

Adfærd kan tage fokus i overleveringssamarbejdet

Det empiriske materiale viser at såvel det mundtlige som skriftlige overgangssamarbejde ikke har mulighed for at fokusere på barnets sprog isoleret og adskilt fra barnets adfærd generelt eller fra dets sociale og psykiske situation i øvrigt. I en kommune giver de interviewede pædagoger og børnehaveklasseledere udtryk for at det vil være en kunstig samtalsituation at tale om barnets sproglige forudsætninger adskilt og isoleret fra barnets øvrige kompetencer og generelle trivsel. Det skyldes den tætte sammenhæng mellem sproglige kompetencer og adfærd. Fx oplever pædagoger og børnehaveklasseledere at børn kan reagere aggressivt når de ikke formår at udtrykke sig sprogligt tilfredsstillende.

Flere børnehaveklasseledere finder det problematisk at børnenes adfærd ofte tager al fokus på overgangsmøderne frem for det bredere og mere nuancerede perspektiv på barnet. Hvor-

dan barnet opfører og begår sig socialt kan med andre ord let komme til at overskygge andet, fx barnets sproglige forudsætninger og kompetencer som er langt sværere at præcisere og sætte ord på.

En pædagog fremhæver de pædagogiske læreplaner som en mulighed for at fastholde en række fokusområder for samtalen. I dagtilbuddets pædagogiske læreplan udgør sprog et ud af seks temaer og kan derfor ifølge pædagogen være et oplagt udgangspunkt for dialogen mellem børnehave og skole. Det fremhæves at det ikke er dokumentet i sig selv, men det pædagogiske indhold i indslusnings- og udslusningsfasen der støtter barnets overgang til skolen. Dokumentet kan med andre ord ingenting i sig selv, men kan have en kvalitet i kraft af at kunne bidrage til at fastholde et indhold.

Albertslund Kommune har vedtaget centrale retningslinjer for overlevering af viden om børns sproglige forudsætninger mellem børnehave og skole. Retningslinjerne omhandler de børn der har særlig behov for støtte til sprogudviklingen. Pædagogerne udfylder et skema om de børn der på baggrund af talehørepædagogens vurdering af børnenes sprog vurderes at have behov for sprogstøtte i børnehaveklassen. I skemaet skal pædagogen fx give eksempler på højt læsningsbøger som barnet kan koncentrere sig om, og sammenhænge hvor det vurderes at barnet har brug for støtte. Det udfyldte skema danner dernæst udgangspunkt for en samtale mellem barnets nuværende pædagog og den kommende SFO-pædagog og børnehaveklasseleder. Samtalen finder sted på kommunens Pædagogiske Center hvor alle skoler og institutioner er repræsenteret.

Overleveringsmødet i kommunen rummer således både en skriftlig og en mundtlig dimension. Det opleves som en svaghed ved proceduren at de skoler eller institutioner der udebliver, ikke har andet alternativ end at overdrage skemaet uden et personligt møde. Dermed får skolerne eller institutionerne ikke lejlighed til at deltage i mødet med den eller de fagpersoner der har kendskab til barnet fra dagligdagen i institutionen, og som i kraft heraf kan overlevere vigtig viden til brug for det fremadrettede pædagogiske arbejde. Overleveringsmøderne opleves positivt af mange af de deltagende pædagoger, SFO-pædagoger og børnehaveklasseledere. Møderne bidrager til at værdifuld viden om barnets specifikke sprog viderefremmes til skolen.

Et skriftligt dokument kan dermed angive rammer for overleveringssamarbejdet omkring barnet og være med til at sikre at alle børn får ord med på vejen vedr. deres sproglige forudsætninger og formåen. Omvendt oplever flere pædagoger og børnehaveklasseledere at mere formelle rammer vil stille unødvendige krav om skriftlighed i overleveringssamarbejdet mellem pædagoger og børnehaveklasseledere. Det vil medføre øget arbejdsbelastning for fagpersonerne i form af mere papirarbejde og øger dermed risikoen for mindre tid sammen med dem det handler om, nemlig børnene.

Det mere uformelle samarbejde – hvor børnehaveklasselederen fx besøger børnehaven til en uformel samtale om og med børnene – er ofte drevet af et stort personligt engagement fra de involverede faggruppers side, hvilket kan ses som et stort plus for samarbejdsrelationen. Flere steder har pædagogerne og børnehaveklasselederne et særdeles godt kendskab til hinanden fordi de har indgået i et overleveringssamarbejde med hinanden mange gange tidligere. De personbundne initiativer og aktiviteter er imidlertid også skrøbelige fordi de er sårbare over for udskiftninger eller længerevarende fravær i personalegruppen. Det medfører at overleveringen af viden risikerer at udeblive ved fraværet af bestemte fagpersoner.

Generelt set fremhæver det empiriske materiale mange argumenter for at overleveringen (også) skal indeholde et skriftligt element.

Krav om forældresamtykke

Ifølge lovgivningen om tavshedspligt og videregivelse af oplysninger mellem myndigheder stiller udveksling og formidling af viden mellem børnehave og skole krav om forældresamtykke. Blandt de deltagende kommuner hersker der imidlertid en del usikkerhed om tolkningen af lovgivningen. Tre ud af fem kommuner udtrykker således tvivl om hvilke oplysninger der kan og må formidles mellem børnehave og skole, og hvilket råderum kommunerne således har at operere inden for.

Lovgivning om tavshedspligt, samtykke og videregivelse af oplysninger

Reglerne om tavshedspligt og videregivelse af oplysninger fremgår af forskellige lovtekster, fx forvaltningsloven (§ 27-32), retsplejeloven (§ 115 B) og persondataloven (§ 6-8).

Lovgivningen skelner, når det gælder fortrolige oplysninger, mellem *personlige* og *private* oplysninger. Hvor *personlige* oplysninger som fx forældrenes ansættelsessted og boligforhold kan videregives til anden myndighed uden samtykke fra forældrene, kan *private* oplysninger, fx helbredsforhold og oplysninger om store sociale problemer i familien, ikke videregives til anden myndighed uden skriftligt og dækkende samtykke. Formidlingen af de *personlige* oplysninger uden indhentning af samtykke forudsætter imidlertid at oplysningerne er nødvendige for at modtageren kan udføre sit arbejde.

Det betyder konkret at hvis pædagoger og børnehaveklasseledere forud for skolestart mødes til en snak om de kommende skolebørn, er det ofte nødvendigt at indhente samtykke forud for mødet. Er det ikke muligt at indhente samtykke fra forældrene, kan der alene drøftes *personlige* forhold – og kun hvis det har betydning for skolens arbejde. Der kan kun diskuteres *private* oplysninger på mødet hvis et forældresamtykke giver mulighed for

det (Socialministeriet 2005).

Der er forskellig praksis for hvordan pædagoger og børnehaveklasseledere i de besøgte kommuner håndterer kravet om forældresamtykke. Flere kommuner har erfaringer med at lade pædagogerne indhente samtykke i forbindelse med den sidste samtale med forældrene umiddelbart inden barnets overflytning til SFO. Her skriver forældrene under på en seddel hvoraf det fremgår at oplysninger om barnet må videregives.

En talehørekonsulent fortæller at hun er i tvivl om hvorvidt alle former for praksis er i fuld overensstemmelse med lovgivningen fordi den er svær at forstå.

I en af de fem kommuner har man erfaringer med at forældrene deltager i overleveringsmødet mellem børnehave, SFO og børnehaveklasseleder. Dermed undgås praktiske forhindringer for overleveringssamarbejdet, fx indhentning af underskrift fra forældrene. Når alle parter er samlet, ved deltagerne hvad der bliver sagt om barnet, og "rene linjer" er vigtige for det videre forløb. Er forældrene ikke til stede, gennemføres mødet ikke. Gennem forældrenes direkte deltagelse i mødet opleves desuden at forældrene bliver mere aktive og ansvarlige i overleveringsarbejdet mellem børnehave og skole. Forældrenes rolle som de gennemgående og dermed primære vidensbærere for barnet tydeliggøres. Det er imidlertid ikke alle steder i kommunen denne praksis gennemføres, fordi pædagoger og børnehaveklasseledere ikke oplever at have de fornødne ressourcer.

Organisationsstruktur – forvaltning vs. sektor

I de besøgte kommuner er børneområdet organiseret på forskellige måder. Organisationsformen kan givet både fremme og hæmme samarbejdet om sprog, fx i overgangen mellem dagtilbud og børnehaveklasse.

Brøndby Kommune har fx etableret en samlet børneforvaltning, hvilket man her oplever har lettet muligheden for at binde aktiviteter sammen. Lolland Kommune har organiseret børneområdet i sektorer – en støttesektor, en skolesektor og en dagtilbudssektor – og også her opleves organiseringen at lette samarbejdet om overgangene idet kommunen satser på det tværgående arbejde mellem de forholdsvis små sektorer, hvilket fremmes af at sektorcheferne har et tæt samarbejde og fysisk er placeret samme sted.

I en af de andre kommuner oplever de interviewede praktikere at områdets organisering i to forvaltninger kan være en hæmsko for samarbejdet mellem dagtilbud og skole. Fx synes en børnehaveklasseleder at det er et problem – i forhold til ansøgningen om støtte til et barn – at ansøgningen kan havne mellem to forvaltninger.

4.3.2 Metodefokuseret overlevering

Den anden type overgangsaktivitet kan karakteriseres ved at den har fokus på udveksling og formidling af viden om pædagogens eller børnehaveklasselederens brug af forskellige materialer, metoder og arbejdsformer. Denne form for overgangsaktivitet er ikke målrettet det enkelte barn, men retter opmærksomheden mod overlevering af viden om den pædagogiske praksis som fagpersonerne omkring barnet har. Fx fortæller en børnehaveklasseleder at børnehaven har et sæt bogstavkort hængende på væggen, svarende til dem hun anvender i børnehaveklassen. Bogstavkortene viser billeder til hvert bogstav, og til hvert billede knytter der sig en historie. Videreførelse af et for børnene velkendt materiale synes at sikre genkendelighed og virke tryghedsskabende, og det kan derfor give barnet en oplevelse af at kunne mestre de nye omgivelser, krav og forventninger i børnehaveklassen.

Oplever barnet genkendelighed i forhold til det nye miljø som børnehaveklassen udgør iht. materialer, metoder og arbejdsformer, er det sandsynligt at det hurtigere vil finde sig til rette i børnehaveklassen med nye voksne, børn, rutiner og opgaver. Det understøttes af forskning som viser at når børnehavepædagogen og børnehaveklasselederen bruger de samme strategier i læringen, får børnene tilsyneladende en bedre overgang til skolen (Burts (1990) i Brostrøm 2001:57).

En anden børnehaveklasseleder fortæller at hun hvert år inviterer pædagogerne fra de afgivende institutioner til på et møde at fortælle om hvordan børnehaverne har arbejdet med sproglig opmærksomhed, herunder hvilke konkrete aktiviteter de har beskæftiget sig med. Den modsatte arbejdsdeling – at børnehaveklasselederne besøger institutionerne – er ikke praktisk mulig fordi børnehaveklasserne modtager børn fra så mange forskellige institutioner. Børnehaveklasselederen tog selv dette initiativ fordi hun oplevede ikke at have tilstrækkelig viden om de børn hun modtog fra børnehaverne, og fordi hun ofte har oplevet at måtte "starte forfra" – til trods for at børnene havde en betydningsfuld historie bag sig som det var vigtigt at knytte an til.

Udveksling og formidling af viden om børnehavens arbejde med sproglig opmærksomhed, aktiviteter og metoder kan således fungere som udgangspunkt for det fremadrettede sprogarbejde.

En af de besøgte kommuner har beskrevet hvordan børnehaver og skoler skal sikre bedre sammenhæng i barnets liv gennem en såkaldt fagpædagogisk overlevering. Den fagpædagogiske overlevering består i at skolelederen hvert år holder et møde mellem børnenes daginstitutioner og kommende skoler hvor de projekter, temaer og aktiviteter der har fundet sted i børnehaven i forhold til gruppen af kommende skolebørn, gennemgås. Aktiviteternes formål og indhold udfoldes, ligesom parterne aftaler hvilke materialer børnene efter ønske skal medbringe i skolen, fx en kuffert til rejsen til skolen. I beskrivelsen af den fagpædagogiske overlevering anbefaler kommunen desuden børnehaver og skoler at aftale et fælles projekt som påbegyndes i børnehaven og videreføres i børnehaveklassen. Derigennem sikres at en række af de aktiviteter der finder sted i børnehaveklassen, tager udgangspunkt i genkendelige ting for børnene.

Hvis det gode overgangssamarbejde skal lykkes, forudsætter det ifølge mange af de interviewede personer på tværs af faggrupperne at de voksne omkring barnet taler sammen, at der er en tydelig forståelse af hvilke roller de forskellige parter spiller, og at der er genkendelighed for barnet. Mere grundlæggende handler det om respekt for det arbejde der er gået forud, fremhæver en kommunal repræsentant. Initiativer og aktiviteter der bringer de involverede faggrupper sammen, er første skridt. Andet skridt er at afklare *hvad* overgangssamarbejdet skal omhandle.

Kommunal minimumsmodel for overlevering

En af de store udfordringer for overleveringssamarbejdet – der fremgår flere gange af det empiriske materiale, og som gælder for begge typer af overgangsaktiviteter – er at skolerne på nuværende tidspunkt typisk modtager børn fra mange forskellige institutioner, og at den enkelte institution omvendt afgiver børn til flere forskellige skoler. Det vanskeliggør samarbejdet mellem børnehaver og skole.

En konsulent fortæller at en af kommunens skoler i år modtager børn fra 26 institutioner, og at der derfor ikke er ressourcer, tid og overskud til at indsamle og udveksle viden om det enkelte barn. Ifølge konsulenten medfører det at eventuelle støttebehov først opdages i 1. klasse, og at den sammenhængende og forebyggende indsats der kunne have været iværksat allerede i børnehaveklassen, dermed udskydes. Desuden oplever SFO-pædagoger og børnehaveklasseledere som tidligere nævnt at det er meget forskelligt hvilken viden der tales om, og hvordan og hvor meget viden der overleveres fra de enkelte institutioner. En børnehaveklasseleder nævner at det ofte afhænger af den enkelte fagpersons engagement om der sker en overlevering af viden om barnet.

Også pædagogerne oplever meget forskellig praksis og forventninger i forbindelse med overleveringssamarbejdet. En pædagog fortæller at børnehaven afgiver børn til tre skoler, og at den an-

vender tre forskellige skemaer til at understøtte overleveringen. Enkelte skoler i kommunen har forsøgt at ensarte overleveringspraksis ved at udarbejde et skema som pædagogerne får sendt fra skolen, og som de skal udfylde. Børnehaven har imidlertid valgt ikke at bruge skemaet da dette forudsætter at den får forældrenes samtykke. Pædagogerne oplever således at de praktiske omstændigheder omkring overleveringen bliver for besværlige og tidskrævende.

I praksis medfører disse forskelle i børnehavernes overleveringspraksis at børnehaveklasselederen risikerer at have meget forskellige niveauer af viden om de enkelte børn i den kommende børnehaveklasse fordi der modtages børn fra børnehaver med forskellig overleveringspraksis. For børnehaveklasselederen kan det være svært at håndtere – og dermed en kilde til frustration – at der kun i mindre grad er mulighed for at bygge videre på det enkelte barns faglige kompetencer i den pædagogiske praksis.

Flere af de interviewede på tværs af faggrupper efterspørger en større grad af formalisering og ensartet praksis vedr. overleveringssamarbejdet mellem de afgivende og modtagende parter. Fordi hver part hhv. modtager børn fra og afgiver børn til forskellige andre parter, er det ikke muligt at lade udarbejdelsen af et overleveringsdokument foregå udelukkende hos en af parterne, fx børnehaverne, fordi det ville betyde at hver skole ville modtage mange forskellige typer af overleveringsdokumenter og derved forskellige niveauer af viden om børnene. Omvendt ville det give vanskeligheder for den enkelte børnehave hvis skolerne hver især skulle udarbejde overleveringsdokumentet, fordi børnehaven derved skulle håndtere forskellige måder at overlevere viden om børnene på.

En måde at løse denne udfordring på kan være at udarbejde en kommunal minimumsmodel for overlevering, fx i form af en overgangsmodel der medtager de aspekter der skal beskrives vedr. det enkelte barn, og som fremhæver aktiviteter der som minimum skal foregå i overleveringen. Det understreges flere steder i det empiriske materiale at modeller og dokumenter skal være så enkle som muligt på grund af en tendens til mæthed i forhold til kravene om skriftlighed og dokumentationspraksis i pædagogernes, børnehaveklasseledernes og lærernes arbejde. Tre ud af de fem besøgte kommuner arbejder i øjeblikket netop på at beskrive en række minimumskrav til overgangsaktiviteter mellem børnehave og skole.

Lolland Kommune arbejder som nævnt med en såkaldt overgangsmodel der skal dække hele området vedr. børn i alderen 0-18 år. Ønsket er at indføre en minimumsmodel der fungerer som ramme for de ønskede overgangsaktiviteter i barnets forskellige skift fra vuggestue eller dagpleje til og med afslutningen på ungdomsuddannelsen. De kommunale repræsentanter fremhæver at modellen skal sikre et vist minimum af overgangsaktiviteter mellem de afgivende og modtagende parter, men at der samtidig skal være plads til lokalt at påvirke og beslutte hvilke konkrete tiltag der skal finde sted. Kommunen vil bevare et rum for forskellighed og en lokal tilpasning af de

centrale rammer for dermed at sikre forankring blandt de medarbejdere der til daglig arbejder med børnene. Ledelsen i Lolland Kommune formulerer det som at det skal bestemmes centralt "OM" en given opgave skal løftes, og decentralt "HVORDAN" dette konkret skal ske.

Fordele ved en bottom-up-proces i forbindelse med udvikling af en kommunal overgangsmodel

I fire af kommunerne viser det empiriske materiale at der blandt praktikerne har været igangsat tiltag med henblik på at udvikle eller forbedre praksis på sprogområdet og hvad angår overgangen fra børnehave til børnehaveklasse. Brøndby Kommune har fx igangsat sådanne bottom-up-processer i forhold til at ændre i principperne for overgangen mellem dagtilbud og børnehaveklasse. Konkret er det sket ved at der er etableret tværgående arbejdsgrupper om emnet.

I de tre kommuner der har været berørt af kommunesammenlægningen, har bottom-up-processerne drejet sig om etableringen af ny fælles praksis på sprogområdet. Det har ført til en refleksion over praksis og derigennem en tydeliggørelse af hvorfor praksis er tilrettelagt på den pågældende måde.

Erfaringerne fra interviewene i disse kommuner (særligt med talehørepædagoger eller talehørekonsulenter) viser at dette arbejde giver ejerskab til eventuelle nye måder at gøre tingene på, og bottom-up-perspektivet sikrer fagligt gode løsninger fordi det tager højde for de implicerede faggruppers behov og giver dem ejerskab til den model som arbejdet resulterer i. I Køge Kommune udtaler en indskolingslærer således at de involverede praktikere skal tages med på råd i etableringen af en ny praksis hvis der skal ske en konkret ændring på området. Det samme budskab kommer fra Lolland og Brøndby Kommuner.

I Brøndby Kommune fremhæver en af talepædagogerne at disse processer tager tid. Ligeledes understreger flere kommuner at det tager tid før en ny model er fuldt implementeret som en naturlig og accepteret del af praksis.

Opmærksomhedspunkter

I arbejdet med at skabe sammenhæng i sprogarbejdet i barnets overgang fra børnehave til skole er det vigtigt at være opmærksom på at:

- Der har fundet et sprogarbejde sted før barnet begynder i børnehaveklasse, som kan inddrages og kvalificere det fremadrettede arbejde med barnets sprogudvikling.
- En kommunal minimumsmodel for overleveringspraksis kan lette de implicerede institutioners og skolars overgangssamarbejde. Modellen kan med fordel skabes på baggrund af de implicerede faggruppers fælles afklaring af hvilken viden, og i hvilket omfang der kan og skal formidles og udveksles viden mellem børnehave og skole.
- Overleveringen med fordel kan tilrettelægges så den rummer både en skriftlig og mundtlig del. Et skriftligt dokument kan understøtte og supplere en mundtlig overlevering af viden mellem børnehave, SFO og børnehaveklasse ved at udgøre en ramme som samarbejdet mellem parterne udfoldes inden for.
- En tydelig beskrivelse af hvilke oplysninger der ifølge lovgivningen på området kan og må videreføres mellem myndigheder, skaber mindre usikkerhed omkring overleveringspraksisen.

5 Materialer i børnehaveklassen: KTI som case

I børnehaveklassen bruges forskellige materialer til vurderinger af børns sprog. Dette kapitel fokuserer på et redskab som med få undtagelser bliver brugt i samtlige børnehaveklasser i de besøgte kommuner: Kontrolleret tegneiagttagelse (KTI). KTI suppleres ofte af andre redskaber, fx IL Basis og Dansk Lyd- og Bogstavkendskab, som også vil blive berørt i kapitlet. Hovedvægten vil dog ligge på KTI. KTI er et redskab der vurderer børns sprog ved at undersøge børnenes tegninger af små bundne opgaver der er givet til den samlede gruppe af børn. KTI introduceres her som et eksempel på brug af et vurderingsredskab, og dets muligheder og begrænsninger beskrives også i den forbindelse.

Kapitlet vil vise at KTI ikke er et særligt velbeskrevet værktøj, hvilket åbner op for meget forskellige opfattelser af dets formål, fx om det er det enkelte barns resultat af vurderingen, processen eller de voksnes vidensdeling i forbindelse med vurderingen som er det centrale. Kapitlet peger også på andre begrænsninger i brugen af KTI, blandt andet at redskabet ikke kan tegne et billede af de ekspressive sider af barnets sprog, og at resultaterne kan risikere at komme til at fylde for meget i kontakten til forældrene. Ikke desto mindre fremgår det også af kapitlet at praktikerne værdsætter KTI som pædagogisk redskab i arbejdet med børns sprog.

5.1 Præsentation af KTI

KTI er et redskab til vurdering af børns sprog der blev udviklet i 1970'erne af personalet på det daværende skolepsykologiske kontor i Søllerød. Trods dets store udbredelse er KTI ikke et særligt velbeskrevet værktøj. Det er beskrevet i en ældre artikel fra 1977 i tidsskriftet *Skolepsykologi* (Krogh, 1977), og det berøres kort i artiklen "Testmaterialer i dansk børnelogopædi" (Møller, 2005). Disse to artikler bruges i det følgende til en kort beskrivelse af grundtrækkene ved KTI. I praksis bruges KTI dog forskelligt. Det fremgår af den efterfølgende analyse af det empiriske materiale.

KTI beskrives som en screening af semantik (ords, sætningers og ordgrupperes betydninger), morfologi (dvs. læren om orddannelse (Karmiloff, 2002: 294)) og syntaks (sætningsdannelse). Der er tale om en screening af de impressive elementer af barnets sprog, hvilket betyder at det ikke er en vurdering af barnets talte sprog, men derimod barnets sprogforståelse. Den ældre artikel, som beskriver den oprindelige brug af KTI i Søllerød, understreger at KTI ikke er en test. I stedet betegner artiklen KTI som et arbejdsredskab og "et forsøg på at skabe en struktureret iagttagelses-situation". Ikke desto mindre indgår KTI som eksempel på et testmateriale i dansk børnelogopædi (jf. titlen på den anden førnævnte artikel).

KTI benyttes i en såkaldt "kopi af ukendt oprindelse" (Kjellerup 2005: 20). I de besøgte kommuner har KTI-materialet form af fotokopier af dokumenter af ældre dato (fx dateres en kopi af et dokument til 1975 i en af kommunerne). Derudover cirkulerer der forskellige udgaver. Der er fx forskel på om det papir som barnet får udleveret til at tegne på, er helt blankt, eller om der på forhånd er påtrykt enkelte tegninger og ruminddelinger. Dette tyder på at kopier er blevet cirkuleret og modificeret gennem deres brug.

KTI gennemføres ved at en gruppe børn tegner efter kollektive anvisninger. Konkret bliver børnene bedt om at tegne bestemte ting i felter på et stykke papir, fx et æbletræ hvorpå der hænger tre æbler, og hvor der ligger fem æbler nede på jorden, fire mus – en med en ring rundt om og resten med firkanter udenom – tre trekanter, hvoraf den midterste er den mindste, et hus med tre vinduer, en dør, et skråt tag og en skorsten med røg med en flagstang ved siden af osv. KTI giver på den måde et billede af børnenes forståelse af forskellige typer af ord – deres former, rækkefølge, antal, udtryk om størrelse mv.

En fagperson med særlig indsigt i og viden om børns sprog og sproglige udvikling (fx en talehørepædagog eller talehørelærer) giver typisk anvisninger til børnene, mens en gruppe voksne observerer børnegruppen. Antallet af tilgængelige observatører afgør om klassen kan gennemføre KTI samlet, eller om den skal deles op. De besøgte kommuner opererer generelt med en observatør til ca. hvert fjerde barn. Resultaterne af KTI drøftes efterfølgende – flere steder på en konference med mange deltagere. Deltagerne ved konferencen er delvist sammenfaldende med observatørkorpset, men nye aktører kan også inddrages her.

Opfølgning på KTI er undervisningsdifferentiering og anden pædagogisk indsats fra børnehaveklasselederen og en eventuel ekstra indsats i hjemmet. De besøgte kommuner tildeler sjældent ekstra ressourcer til et barn eller en klasse på baggrund af KTI. I en af kommunerne kan KTI for få børns vedkommende resultere i at de starter til undervisning hos talehørepædagogen, men langt hyppigere søges opfølgningen varetaget i klassen af børnehaveklasselederen efter vejledning fra talehørepædagogen. Som det vil fremgå af kapitlet om kompetencebehov, er det imidlertid en vanskelig opgave at oversætte et eventuelt resultat af en vurdering til en konkret pædagogisk

praksis. De besøgte kommuner iværksætter udelukkende opfølgingsforløb på sproglige vanskeligheder identificeret vha. KTI – men ikke eventuelle tilfælde af et højt sprogligt niveau. Der iværksættes således ikke tiltag over for eller målrettet undervisning af klassen for de børn der i KTI udmærker sig ved at have mere end alderssvarende sproglige kompetencer.

Typisk udføres KTI to gange i løbet af børnehaveklassen, en gang i løbet af efteråret og en gang i løbet af foråret. En af de interviewede talehørepædagoger betegner KTI som let at gennemføre. KTI tager ca. en halv time at gennemføre i klassen. Som udgangspunkt gennemfører de besøgte kommuner KTI forud for skole-hjem-samtaler, så processen omkring og resultatet af vurderingen kan drøftes med forældrene. At vurderingen gennemføres to gange i løbet af børnehaveklassen giver børnehaveklasselederen og forældrene mulighed for at følge barnets udvikling. En talehørepædagog udtaler at børnenes sprog mellem de to vurderinger generelt bliver mere sikkert, og at de får en bedre forståelse af former og antal.

Årets anden KTI kan blandt andet bruges til at belyse om de pædagogiske initiativer der er blevet iværksat efter årets første KTI over for enkelte børn og gruppen som helhed, har haft den ønskede effekt, fx om børnene har lært de grupper af ord som de havde svært ved i årets første KTI. Derfor fremhæves det også i flere af de gennemførte interview blandt både talehørepædagoger og børnehaveklasseledere at KTI er et redskab for børnehaveklasselederen og en bedømmelse af det pædagogiske arbejde der er sket i årets løb, mere end at det er en vurdering af enkelte børn eller gruppen som helhed. I en kommune vurderer og fortolker børnehaveklasselederen selv årets anden KTI, men der er mulighed for at få en samtale med talehørepædagogen hvis børnehaveklasselederen ønsker det, ligesom talehørepædagogen vil være til stede ved den efterfølgende konference.

5.2 Tre tilgange til KTI

Det at der ikke videregives én forståelse af brugen af og formålet med KTI gennem en tæt beskrivelse af redskabet eller gennem fx kurser eller lignende i redskabet, åbner op for forskellige forståelser af hvad hovedformålet med at bruge redskabet er – dvs. hvad KTI kan sige noget om, og hvad redskabet kan bruges til. Med andre ord bruges værktøjet ikke konsistent, og der er mange forståelser af hvad der præcis måles. Dette fortolkningsrum er muligt fordi redskabet ikke er tilstrækkeligt beskrevet.

Det empiriske materiale fremviser særligt tre tilgange til brugen af KTI. Den ene lægger vægt på testresultatet, dvs. den konkrete viden om det enkelte barn og det generelle billede af klassen som tegner sig. De to andre tilgange lægger vægt på processen omkring KTI. Den ene af disse to procesorienterede tilgange kan iagttages blandt interviewede praktikere som fortæller at observationerne af barnets håndtering af vurderingssituationen er ligeså relevante og vigtige som – eller

måske vigtigere end – selve testresultatet. Den anden af de procesorienterede tilgange iagttages blandt talehørepædagogerne i en kommune som mener at hovedformålet med KTI er at de centrale professionelle voksne omkring klassen mødes og taler om børnene.

De tre tilgange udelukker ikke hinanden. Der er nærmere tale om forskelle i oplevelsen af KTI's primære formål, dvs. af vægtningen af gennemførelsen og tolkningen af KTI. Fx kan en gruppe praktikere og talepædagoger omkring en klasse have en fælles oplevelse af at det primære formål er at skabe et forum for vidensdeling blandt de professionelle voksne, samtidigt med at denne vidensdeling tager udgangspunkt i de kvantitative testresultater. Eller den resultatorienterede tilgang kan lægge vægt på valget af observatører med henblik på at kvalificere resultatet af KTI. Tilgangene beskrives nedenfor.

Resultatorientering: Fokus på det enkelte barns og klassens resultat

KTI tegner som tidligere nævnt et billede af det enkelte barns sproglige forståelse i forhold til semantik, morfologi og syntaks. En resultatorienteret udførelse kan resultere i udfærdigelsen af et dokument der viser det enkelte barns resultater. En af de interviewede talehørepædagoger laver en oversigt over klassens resultater i det batteri af vurderingsredskaber som hun har udarbejdet. Her fremgår det enkelte barns niveau med hhv. en rød, gul eller grøn markering. En grøn markering angiver at barnet har et sprogligt niveau over gennemsnittet for aldersgruppen, en gul at barnet har alderssvarende sproglige kompetencer, mens en rød angiver at barnet på nuværende tidspunkt ikke har et alderssvarende sprog. Denne oversigt tegner samtidigt et samlet billede af hele klassens niveau og dermed af den faglige spredning. Oversigten er udelukkende til børnehaveklasselederens brug.

Som ved alle andre vurderingsredskaber er resultaterne af KTI først brugbare når de sættes i spil i en pædagogisk opfølgning. To forskellige talehørepædagoger i to forskellige kommuner udtaler at testen ikke må ses som en status. De voksne omkring barnet skal i stedet se vurderingen som et øjebliksbillede af hvor fokus bør ligge i sprogarbejdet og gennem dette billede tænke sig selv og andre relevante voksne ind i en opfølgning.

Netop i denne fase – hvor resultaterne skal fortolkes til en konkret pædagogisk praksis – fremgår det flere steder af de gennemførte interview at talepædagogen spiller en meget konkret rolle. Talehørepædagogen kan nemlig bibringe det pædagogiske personale omkring barnet viden om sprog og sprogudvikling, tolkning af resultaterne og tilrettelæggelse af relevante opfølgningsaktiviteter på baggrund heraf. Det er viden som flere af de interviewede børnehaveklasseledere efterspørger fordi de ikke selv mener at være i besiddelse af disse kompetencer. Også talehørepædagogerne selv beskriver at personalet i børnehaveklasser og skolen har et stort behov for støtte med henblik på at omdanne resultater af vurderinger af børns sprog til konkrete pædagogiske tiltag. Dette tema – kompetencebehov i forbindelse med gennemførelsen af og opfølgningen på

vurderingen – fremgår flere steder i det empiriske materiale i forbindelse med andre vurderingsredskaber og vil derfor blive berørt særskilt i afsnittet om behov for kompetencer og for kompetenceudvikling i forbindelse med arbejdet med vurderinger af børns sprog i tiden omkring skolestart.

Af det empiriske materiale fremgår det at den pædagogiske indsats kan være enten et fokus på udvalgte emner i klassen som helhed eller undervisningsdifferentiering hvor enkelte børn trænes ekstra i en række ting, enten samlet i klassen eller i inddelte grupper i eller uden for klassen. Konkret kan KTI vise at en stor andel af klassen har problemer med fx udtryk for former eller antal, og så kan der iværksættes et forløb hvor dette trænes. KTI kan også vise at et enkelt barn eller enkelte børn har problemer med udtryk for rækkefølge (fx ord som "først" og "sidst"), og så kan børnehaveklasselederen øve disse ting med netop disse børn.

Procesorientering: Fokus på det enkelte barns proces

En gruppe af praktikere udtaler at KTI giver et indtryk af processen for det enkelte barn. Blandt talehørepædagogerne i samme kommune er der også en fælles forståelse af at fokus er på processen og sekundært de konkrete resultater af KTI. Hvordan reagerer barnet fx når det ikke umiddelbart kan løse opgaven? Kigger barnet efter hos sidemanden? Eller går det helt i stå i løsningen af opgaverne? Selve processen kan i denne optik give børnehaveklasselederen viden om den måde som barnet lærer på. En opfølgning kunne ifølge denne tilgang være at styrke enkelte børns evne til at modtage kollektive beskeder.

En tilgang der er båret af en orientering mod det enkelte barns proces, betoner andre ting ved KTI end en resultatorienteret tilgang. I den resultatorienterede tilgang kan det ses som tegn på "støj" i vurderingssituationen hvis et barn kigger efter hos sidemanden for at få input til løsningen af en opgave. Dermed afspejler testresultatet ikke kun hvad barnet kan, men også i en eller anden grad hvad sidemanden kan. I den procesorienterede tilgang er det i sig selv væsentlig og nyttig viden hvis barnet kigger efter hos sidemanden. I det empiriske materiale betegnes det flere steder som en kompetence i sig selv at kunne søge hjælp hos eller inspiration fra andre hvis barnet er gået i stå med en opgave. I den oprindelige beskrivelse af KTI fra Søllerød betegnes det at kigge efter hos sidemanden også som en kompetence og indgår i det noteringsark til børnehaveklasselederen der præsenteres i artiklen fra 1977. Børnehaveklasselederen skal notere om barnet "søger og udnytter information ved at se på sidemanden inden det selv går i gang". Artiklen er dog ikke helt entydig om betydningen af at kigge efter hos sidemanden idet dette også andetsteds i artiklen tolkes som et tegn på at barnet er angst for præstationer (Krogh 1977:202). Artiklen angiver at det må bero på en fortolkning blandt de voksne der arbejder med barnet i det daglige, hvad præcist det er udtryk for i den givne situation. Det centrale i denne tilgang er at dette er værdifuld viden på baggrund af KTI.

Procesorientering: Fokus på KTI som en anledning til deling af viden om børnene

Særligt i to af de besøgte kommuner er der en stærk forståelse af at det mest centrale formål med at gennemføre en KTI er at de voksne der arbejder med barnet i det daglige, får en lejlighed til at mødes, udveksle viden og etablere en eventuel samlet indsats i de tilfælde det skønnes nødvendigt. At sammenhængen som værktøjet bruges i, er afgørende, fremgår også af artiklen om KTI (Krogh 1977:190). En talehørepædagog i kommunen beskriver hvordan samtalen tager udgangspunkt i testresultaterne som derefter bliver udbygget og nuanceret med mere kvalitative observationer fra de forskellige tilstedeværende der har kendskab til forskellige sider af barnets hverdag.

Idet der indgår en gruppe af observatører i udførelsen af en KTI, er der et potentiale i værktøjet i forhold til at få de relevante voksne omkring barnet til at mødes. Følgende nævnes i det empiriske materiale som relevante observatører og deltagere i den efterfølgende drøftelse af hvert enkelt barn:

Fagperson:	Mulig rolle ved KTI:
Talehørepædagogen	Kan bibringe viden om børns sprog og sprogudvikling, om læsning af resultaterne samt hvilke pædagogiske indsatser der kan dæmme op for sproglige vanskeligheder som afspejles i resultatet af KTI.
Det daglige personale i børnehaveklassen: børnehaveklasselederen og -medhjælpere	Har det daglige kendskab til børnene og skal have input fra vurderingen til at gennemføre et eventuelt opfølgingsforløb.
Medarbejdere fra SFO	Medhjælperne i børnehaveklassen arbejder indimellem i den SFO som klassen tilhører, og kan derfor bibringe viden om barnet fra den del af hverdagen som barnet tilbringer i SFO'en.
Skolelederen	Ved at deltage i KTI og de efterfølgende drøftelser om hvert enkelt barn kan skolelederen få et indtryk af børnene og derved også få en fornemmelse af eventuelle kommende behov for tildeling af ekstra ressourcer til klassen og en generel forståelse for børnehaveklasseleders (og måske også kommende lærers) arbejdssituation.

Fortsættes næste side ...

... fortsat fra forrige side

Fagperson:	Mulig rolle ved KTI:
Læreren i den kommende 1. klasse	Ved at deltage i forløbet vil læreren i den kommende 1. klasse kunne opnå viden om de børn der starter i 1. klasse, tildels gennem resultatet af KTI, men (jf. tilgangens grundtanke) hovedsageligt ved at lytte til den viden der er i gruppen af voksne med kendskab til barnet. Ligeledes kan læreren i den kommende 1. klasse med fordel deltage i de skole-hjem-samtaler hvor resultaterne drøftes med forældrene. På den måde kan KTI blive en af overgangsaktiviteterne mellem børnehaveklasse og 1. klasse.
Psykolog	Kan – ligesom talehørekonsulenten – give det pædagogiske personale omkring barnet viden om og inspiration til hvordan der følges op på de eventuelle vanskeligheder som KTI har vist, men også om hvorvidt en eventuelt sproglig eller opmærksomhedsmæssig vanskelighed der har vist sig i processen omkring KTI, kan skyldes andre problemer.
Andre ressourcepersoner på skolen eller i kommunen, fx skolesundhedsplejerske og/eller børneergoterapeut	Kan bibringe viden om barnets fysiske og motoriske udvikling fra undersøgelsen i børnehaveklassen.

Såfremt en eller flere af de relevante aktører ikke kan deltage som observatører – eller klassens størrelse betyder at der ikke er behov for så mange observatører – kan de ovennævnte personer også udelukkende deltage i den efterfølgende drøftelse af resultaterne.

Hvem der fungerer i rollerne som observatører varierer imidlertid i de besøgte kommuner. Et enkelt sted fremgår det at praktiske forhold (tilstedeværende fagpersoner på skolen på det pågældende tidspunkt, fagpersoner med tid og overskud osv.) afgør hvem der er til stede sammen med talehørepædagogen. Andre steder arbejdes der mere bevidst med at sammensætte observatørgruppen af mennesker omkring barnet på en sådan måde at vurderingen samtidigt kan bruges som anledning til vidensdeling blandt de voksne der har med barnet at gøre i det daglige. Et enkelt sted fortælles det at det tidligere var praksis at aflyse en planlagt KTI hvis ikke alle relevante voksne kunne være til stede. Baggrunden for det er at de forskellige voksne kan bidrage med vi-

den om forskellige sider af barnet og derved give et mere mangefacetteret billede af barnet og dets udvikling end resultatet af KTI alene.

Mod denne tilgang kan man indvende at børns sprog ikke *udelukkende* bør vurderes for at skabe en anledning til at de voksne kan mødes. Generelt er dette dog heller ikke tilfældet i det ovenfor beskrevne møde mellem de forskellige fagpersoner. Dialogen på mødet tager jo netop udgangspunkt i vurderingsresultatet som dermed ikke kan undværes.

KTI som en anledning til at mødes

I Bornholms Regionskommune gennemfører talehørekonsulenten (andre steder betegnet talehørepædagog) som i flere af de andre kommuner KTI. De interviewede talehørekonsulenter giver ved interviewet udtryk for en fælles opfattelse af at KTI's primære formål er at give de centrale voksne omkring barnet og en gruppe af børn en anledning til at mødes og udveksle viden om barnet og barnets udvikling og samtidig styrke deres samarbejde. En af talehørekonsulenterne kalder KTI en form for overlevering, og det illustrerer tilgangen til redskabet: Det er de voksnes møde, vidensdeling og samarbejde der er i fokus.

Denne opfattelse af KTI har betydning for hvordan observationskorpset sammensættes: Når de voksne og deres vidensdeling er i centrum – snarere end et mere snævert testresultat – er det afgørende at alle relevante fagpersoner er til stede. I Bornholms Regionskommune er observatørerne børnehaveklasselederen, psykologen, en eventuel sprogpædagog, skolelederen samt en eventuel støttepædagog i klassen. Derudover tilstræber kommunen at den kommende dansklærer i 1. klasse deltager.

5.3 Begrænsninger ved KTI

Blandt de interviewede praktikere i alle kommuner er der generel tilfredshed med KTI. Imidlertid viser både disse interview og interviewene med talehørepædagogerne en række begrænsninger ved KTI.

I Bornholms Regionskommune har talehørepædagogerne på et tidspunkt overvejet at afskaffe KTI som vurderingsredskab. Imidlertid resulterede det i store protester fra børnehaveklasselederne, og redskabet forblev i brug. Talehørepædagogerne fortæller at børnehaveklasselederne sætter pris på KTI fordi det giver dem et overblik over barnets sproglige udvikling og et grundlag for at tale om hvert enkelt barn med talehørepædagogen med henblik på en opfølgning.

Det er dog vigtigt at være opmærksom på at KTI udelukkende kan bruges til at vurdere det enkelte barns impressive og dermed de ikke-sprogproducerende sider af et barns sprog. Barnet udtrykker sig kun ved at tegne, ikke ved at tale, og fokus er derfor på barnets evne til at forstå de ord der bliver sagt. En talehørepædagog fremhæver at KTI er meget bundet og slet ikke undersøger barnets evne til at kommunikere. En lærer og læsevejleder i en anden kommune mener slet ikke at KTI vurderer barnets sproglige kompetencer tilstrækkelig grundigt, og at man derfor ikke kan bruge KTI til særligt meget andet end at vurdere barnets evne til at udføre en opgave, herunder motorik, udtryk og evnen til at modtage en besked. En anden fremhæver dog at KTI også kan bruges til at vurdere barnets evne til at forstå begreber.

Og endda er det kun dele af det impressive sprog som KTI afprøver, mener en af de interviewede talehørepædagoger. Hun oplever at barnet kan flere ting rent sprogligt ved en individuel vurdering end ved den kollektive. En indskolingslærer mener direkte at de kollektive vurderinger af barnets sproglige kompetencer er langt mindre anvendelige end de individuelle. Af samme grund foretager hun gruppeprøven DLB-kendskab individuelt (jf. faktaboksen nedenfor).

KTI kan ikke stå alene

Fordi KTI kun illustrerer visse dele af barnets sprog, suppleres den ofte med andre vurderinger. Det kan fx være DLB-kendskab eller gruppeprøven fra IL Basis (jf. faktaboksen nedenfor). Flere steder kombineres KTI med en individuel screening ved talehørepædagogen hvorved det ekspressive sprog også vurderes. Det kan fx være ved hjælp af de individuelle dele af IL Basis – eller måske eget udarbejdet materiale. KTI kan dermed ikke stå alene som redskab – hverken for den pågældende lærer eller i overleveringen til læreren i 1. klasse. En indskolingslærer i Albertslund fortæller at hun synes at vurderinger af børns sprog har været et givtigt redskab for hende idet de viser andre sider af barnet end dem hun ser i undervisningen. Dette betyder samtidigt at det bliver vigtigt for den pågældende lærer at supplere vurderingsresultaterne med egne observationer som tilsammen kan give et helhedsbillede af barnet, fx interessen for og lysten til at lære sprog som fremhævet af en indskolingslærer i Bornholms Regionskommune.

Flere talehørepædagoger fremhæver at en kollektiv prøve som KTI vurderer andre ting end det rent sproglige, herunder evnen til at modtage en kollektiv besked, modenhed og evnen til at håndtere nye situationer.

FAKTA: IL Basis

I alle de besøgte kommuner anvendes IL Basis på alle eller flere af kommunens skoler. IL Basis består af tre individuelle prøver og en gruppeprøve.

Gruppeprøven kan afdække børnenes læseforståelse og læseforudsætninger. Gruppeprøven egner sig til børn i den tidlige indskolingsfase og tager ca. 10 til 20 minutter at gennemføre. Fx kan vurderingen foretages flere gange hen over 1. klasse med henblik på at følge læseudviklingen hos børnene³, men i de besøgte kommuner foretages enten hele eller halvdelen af gruppeprøven i børnehaveklassen, hvilket materialet også egner sig til (Madsbjerg og Pøhler 2008:129). Fire kommuner beskriver hvordan resultaterne af den del af IL Basis der foretages i børnehaveklassen, indgår i overleveringssamarbejdet med læreren i den kommende 1. klasse.

Også hvad angår IL Basis er der forskel på praksis i de besøgte kommuner. Bornholms Regionskommune lader de børn i børnehaveklasse der kan, udføre individuelle dele af IL Basis, mens andre børn venter til 1. klasse. Resultaterne overleveres på et møde mellem børnehaveklasseleder, dansklærer og skoleleder.

Fakta: DLB-kendskab

Både Køge, Albertslund og Lolland Kommuner foretager DLB-kendskab (dansk lyd- og bogstavkendskab), også i børnehaveklassen. DLB-kendskab er en gruppeprøve der kan give indsigt i børnenes lyd- og bogstavkendskab⁴. DLB gennemføres af børnehaveklasselederen. I Køge Kommune gennemføres prøven både i starten (umiddelbart før efterårsferien) og i slutningen af børnehaveklassen for at vurdere progressionen. Børnehaveklasselederens notater fra vurderingen videregives til læreren i 1. klasse.

En af de interviewede lærere i en anden kommune med erfaring med DLB-kendskab fortæller at hun foretager prøven individuelt fordi hun synes at viden om det enkelte barns sproglige kompetencer bliver mere præcis end ved en kollektiv gennemførelse.

³ IL Basis beskrives nærmere på: www.dpf.dk (vælg Test > Skoler > Læsning).

⁴ For nærmere beskrivelse af DLB-kendskab se Nielsen 2000.

5.4 KTI og forældrene

De interviewede børnehaveklasseledere i de fem kommuner mener generelt at KTI og dens resultater fylder meget i deres dialog om barnet med forældrene. Af interview i to kommuner (med hhv. en børnehaveklasseleder og en talehørepædagog) fremgår det fx at KTI udgør en væsentlig del af argumentationen over for forældrene hvis skolen anbefaler at lade barnet gå endnu et år i børnehaveklasse. En indskolingslærer fra en anden kommune er inde på det samme, men mener ikke at KTI har tilstrækkelig gennemslagskraft i forhold til forældrene som alligevel ofte vælger at sende børnene videre fra børnehaveklassen. Den pågældende talehørepædagog mener at der er en fare ved at KTI bliver tillagt meget stor betydning i børnehaveklasselederens møde med forældrene i forhold til beslutningen om at lade barnet gå endnu et år i børnehaveklasse, og hun vurderer at talehørepædagogerne generelt inddrager andre aspekter ved barnet og dets sproglige udvikling i deres brug af KTI.

Det empiriske materiale viser at KTI også kan komme til at fylde meget hos forældrene på en anden måde. En talehørepædagog i den pågældende kommune fortæller at usikkerheden ved KTI opstår når forældrene målrettet har øvet tingene fra KTI'en med børnene inden gennemførelsen. Forældrene ønsker at børnene klarer vurderingssituationen så godt som muligt. Dette er en variation af betegnelsen 'teaching to the test' som vil blive berørt i afsnittet om negative sideeffekter ved brugen af vurderinger af børns sprog.

Derudover rummer brugen af KTI et potentiale i forhold til at engagere forældrene i barnets sproglige udvikling. Dette kan fx ske igennem barnets elevplan, hvilket er beskrevet andetsteds.

Opmærksomhedspunkter

Analysen af brugen af KTI peger på at følgende bør overvejes i forbindelse med brugen af redskaber af denne type til vurderinger af børns sprog:

- Kollektive og individuelle vurderinger har forskellig udsagnskraft. Uanset hvilken form for vurdering af et barns sprog man vælger, er det vigtigt at fagpersonerne omkring barnet er meget bevidste om hvad den pågældende vurdering kan sige noget om.
- Når et redskab er veldokumenteret og velbeskrevet, tydeliggøres formålet med og mulighederne eller begrænsningerne ved redskabet over for de praktikere der involveres i vurderingen.

- En vurdering af børns sprog kan – ved brug af et redskab af god kvalitet – give et brugbart øjebliksbillede af relevante dele af et barns sprog, hvilket kan danne baggrund for en ændret pædagogisk praksis. Dette øjebliksbillede kan med fordel kvalificeres gennem inddragelsen af de relevante fagpersoner omkring barnet eller gruppen af børn.

- Der er en risiko for at vurderingsresultater kan fylde for meget i kontakten til forældrene. Praktikerne skal fastholde en forståelse af vurderingerne som et pædagogisk arbejdsredskab mere end som en karakteristik af barnet.

6 Overgang fra børnehaveklasse til indskoling

Barnets overgang fra børnehaveklasse til 1. klasse er som regel forbundet med færre forandringer end den overgang barnet gennemgår når det forlader børnehaven. Dels følges barnet sammen med sin børnehaveklasse videre til 1. klasse, dels er barnet i løbet af sin tid i børnehaveklassen blevet bekendt med og tryk ved det fysiske miljø og de rammer som skolen udgør.

Samarbejdet mellem de afgivende og modtagende parter synes generelt at have bedre vilkår og opleves overordnet set som mindre kompliceret af de involverede faggrupper. Det skal ses i lyset af at de involverede fagpersoner for det første arbejder indenfor samme fysiske rammer og derfor kan opleve at have lettere adgang til hinanden. At formidlingen sker inden for samme institution stiller ikke i samme grad som ved den første overgang krav om forældresamtykke, hvilket smidiggør samarbejdet mellem den afgivende og den modtagende part. For det andet har flere skoler fastsat rammer for samarbejde og vidensdeling, fx i form af tildeling af timer til afholdelse af møder eller til at lade den kommende dansklærer deltage i flere af børnehaveklassens aktiviteter.

Ligheder mellem de to overgange

Dette kapitel behandler en række af de udfordringer og problematikker der knytter an til overgangen fra børnehaveklasse til 1. klasse (den anden overgang). Også for denne overgang gælder at overgangsaktiviteterne gribes forskelligt an på skolerne i de besøgte kommuner og kan variere fra skole til skole. Desuden afhænger praksis af den eller de involverede fagpersoner. Der eksisterer imidlertid en række udfordringer der gør sig gældende på tværs af kommunerne, og som kan genkendes fra kapitlet om den første overgang (overgangen fra børnehaveklasse til 1. klasse).

For det første handler det om hvorvidt eller i hvilken grad der skal etableres formelle (fx skriftlige) rammer for overleveringssamarbejdet. I lighed med den første overgang er der i de besøgte kommuner forskellig praksis i forhold til hvilke faggrupper der er involveret i overgangssamarbejdet, og under hvilke vilkår samarbejdet finder sted. Mens samarbejdet nogle steder består i en mere uformel dialog mellem den pågældende lærer og børnehaveklasseleder, holder andre ste-

der overleveringsmøder hvor flere faggrupper deltager, fx dansklæreren, børnehaveklasselederen, skolelederen og talehørpædagogen.

For det andet gennemføres der også ved indgangen til 1. klasse en række aktiviteter mellem den afgivende og den modtagende part som kan kategoriseres i form af to typer: Dels aktiviteter der har videreformidling af viden om det enkelte barn og børnegruppen generelt som sit primære formål, dels aktiviteter der fokuserer på udveksling og formidling af materialer, metoder og arbejdsformer mellem børnehaveklasseleder og lærer i 1. klasse, og som i højere grad ser på de involverede fagpersoners pædagogiske praksis. Dertil kommer en række aktiviteter der overvejende har som formål at skabe tryghed og genkendelighed for børnene i overgangen til 1. klasse, fx ved at læreren i den kommende 1. klasse deltager i børnehaveklassens sociale aktiviteter. Sidstnævnte udfoldes ikke her idet de ikke har særskilt betydning for formidling og overlevering af viden om barnets sproglige udvikling. Som det gælder for aktivitetsformerne i overgangen fra børnehave til børnehaveklasse, udelukker de to typer aktiviteter ikke hinanden, men kan fungere sideløbende, fx ved at begge tilgange drøftes på et møde mellem børnehaveklasseleder og lærer, eller de kan fungere mere adskilt fra hinanden. Skellet er derfor i denne rapport nærmere analytisk end et udtryk for konkret praksis.

For det tredje kan der være forskellige holdninger til overlevering og videreformidling af viden i barnets overgange blandt de involverede, fx i forhold til om det er bedst at modtage barnet uden forudgående viden og dermed som et ubeskrevet blad, eller om det foretrækkes at have et billede af det enkelte barn og af gruppen af børn som helhed før undervisningen i 1. klasse starter.

De ovenfor nævnte udfordringer behandles ikke yderligere i det følgende idet de er udfoldet tidligere i rapporten. Nedenfor fokuseres derimod på de forhold der adskiller den første og anden overgang.

En øget grad af udveksling af materialer, metoder og arbejdsformer

Flere af de interviewede børnehaveklasseledere på tværs af kommunerne fremhæver vigtigheden af at videregive erfaringer med forskellige materialer, arbejdsmetoder, rutiner og aktiviteter som børnehaveklassen har arbejdet med. Som tidligere beskrevet skaber genkendeligheden i fx materialer og arbejdsformer desuden tryghed for børnene ved overgangen til gavn for indlæring og trivsel. Mere konkret kan det fx dreje sig om beskrivelser af værkstedsaktiviteter og anvisninger til brug af en sprogpose til sprogstimulering.

Generelt tegner der sig et billede af at overgangsmøderne ved indgangen til 1. klasse – i højere grad end det er tilfældet ved overgangsmøder i forbindelse med overgangen til børnehaveklassen – omhandler udveksling og formidling af materialer, metoder og arbejdsformer. Det kan ses som et udtryk for at læreren i 1. klasse oplever børnehaveklassens læringsaktiviteter som relevante og

direkte brugbare i undervisningen i indskolingen, og at det derfor bliver naturligt at arbejde med og bygge videre på de aktiviteter som børnene genkender fra børnehaveklassen. Har børnehaveklassen fx arbejdet med fonologisk opmærksomhed gennem særlige fortællinger om de enkelte bogstavers lyde og udtale, synes det oplagt at der i undervisningen i 1. klasse arbejdes videre med og refereres til fortællingerne.

Elevmappe som holdepunkt for overgangssamarbejdet

I Albertslund Kommune har man på nogle skoler gennem en årrække udviklet samarbejdet omkring overleveringen der i dag indbefatter en række faggrupper, fx psykolog, skoleledelsen, sundhedsplejerske og indskolingslærere. I praksis fungerer det sådan at børnehaveklasselederen udarbejder en mappe med barnets billede og navn udenpå. I mappen ligger børnehaveklassens årsplan inddelt i emner og forskellige test og opgaver barnet har gennemført. Desuden er der en række konkrete eksempler på de metoder og materialer der anvendes i børnehaveklassen, fx eksempler på hvordan børnene udarbejder læsetekst til billeder.

Mappen danner udgangspunkt for overleveringsmødet om det enkelte barn og videregives dernæst til den lærer der skal overtage klassen. Læreren kan således bruge mappen som udgangspunkt for og inspiration til sin fremtidige undervisningsplanlægning og dermed sikre sammenhæng og genkendelighed for børnene i overgangen til 1. klasse.

En børnehaveklasseleder fremhæver samarbejdet som særdeles velfungerende fordi der er klare rammer for samarbejdets vilkår som sker efter samme retningslinjer hvert år.

Nogle børnehaveklasseledere oplever imidlertid stor forskel på indskolingslærernes engagement og interesse i at videreføre rutiner, traditioner og fagligt indhold fra børnehaveklassen. Det kan være begrundet i flere forhold som fx oplevelsen af manglende tid og overskud til at involvere sig eller forskellige holdninger til hvilken viden der med fordel kan udveksles, og i hvilken grad viden skal overleveres og videreformidles fra børnehaveklasse til 1. klasse.

En måde at involvere den kommende indskolingslærer på er ved at lade denne deltage i nogle af børnehaveklassens aktiviteter. En børnehaveklasseleder efterspørger at lærerne oftere kommer på besøg i børnehaveklassen for at få et indblik i dagligdagen. Flere skoler har gode erfaringer med at lade læreren i den kommende 1. klasse læse nogle af sine timer i børnehaveklassen. Læreren får dermed et mere grundigt indblik i gruppen af børn og i børnehaveklassens hverdag generelt.

Har læreren i den kommende 1. klasse jævnlige sin gang i børnehaveklassen over en periode, er der desuden mulighed for et lærerigt samarbejde som kan øge forståelsen mellem de to faggrupper som hhv. læreren og børnehaveklasselederen repræsenterer. Samtaler om konkrete aktiviteter og undervisningssituationer i børnehaveklassen kan føre til dialog om centrale begreber inden for den fagpædagogiske diskurs, fx samtaler om begreber som samarbejde, læring, udvikling, trivsel og respekt.

Årsplanlægning

Etableringen af en ordning – hvor den lærer der skal overtage klassen det kommende skoleår, deltager nogle af børnehaveklassens aktiviteter – stiller krav til planlægning i forhold til skolens fagfordelingsproces fordi den forudsætter at skolen forholdsvis tidligt på skoleåret ved hvem der underviser de kommende 1. klasser. Det samme gør sig gældende de steder hvor læreren deltager i forældremøder i børnehaveklassen eller som observatør ved KTI.

De interviewede børnehaveklasseledere er meget positive over for sådanne ordninger, men flere oplever at ordningerne ikke altid fungerer optimalt fordi skolerne ikke i tilstrækkelig grad prioriterer i god tid at finde de lærere der skal overtage 1. klasserne. Det har flere steder betydet at den lærer der har læst timer i børnehaveklassen, alligevel ikke blev den lærer der senere overtog klassen. Det har givet anledning til forvirring og frustration blandt både forældre, børn og de pågældende børnehaveklasseledere og indskolingslærere.

6.1.2 Elevplanens potentiale til støtte af overgangssamarbejdet

Også ved indgangen til 1. klasse er der forskel i omfanget af brugen af skriftlige dokumenter i overgangssamarbejdet såvel fra kommune til kommune som internt i de enkelte kommuner. Mens børnehaveklasseledere og lærere nogle steder overvejende holder mundtlige overgangsmøder, gør andre brug af fx evalueringsark, egne notater og elevplaner fra børnehaveklassen. Dermed aktualiseres problematikken omkring skriftlighed i overgangssamarbejdet som beskrevet i forbindelse med barnets første overgang.

En børnehaveklasseleder fremhæver elevplanens potentiale i overgangssamarbejdet fordi den anlægger et fremadrettet fokus på barnets læringsproces⁵. Ifølge bekendtgørelsen om elevplaner skal elevplanen – foruden resultater af den løbende evaluering – også indeholde en beskrivelse af hvordan læreren, eleven og forældrene skal følge op på resultaterne. Børnehaveklasselederen fortæller at hun tidligere anvendte egne noter til støtte i overgangssamarbejdet, men at disse beskri-

⁵ Af EVA's undersøgelse om de første erfaringer med elevplaner på 6 skoler (2007) fremgår imidlertid at opfølgingsdelen i højere grad bør skrives frem i elevplanerne end det er tilfældet i dag. Det skal ses i sammenhæng med at skolerne kun i en meget kort periode har arbejdet med elevplaner, og at arbejdet derfor stadig er i sin indledende fase og skal udvikles i løbet af de kommende år.

velser i høj grad angav en status på eleverne og dermed ikke fungerede som et egentlig værktøj til at understøtte det fremtidige samarbejde om eleverne.

Elevplanen opleves i eksemplet som en oplagt ramme for videreformidling af viden om barnets udviklings- og læringspotentiale. Har børnehaveklasselederen fx gjort særlige tiltag for at stimulere en elevs sproglige udvikling og måske inddraget forældrene, der har været involveret i processen ved at arbejde med sprog på bestemte måder derhjemme, er det brugbar viden for den lærer der skal varetage undervisningen af eleven det kommende skoleår. Den viden kan danne udgangspunkt for lærerens tilrettelæggelse af undervisningen og den fremtidige dialog med eleven og hjemmet i øvrigt.

Børnehaveklasselederens brug af elevplanen i overgangssamarbejdet er imidlertid ikke ensbetydende med at en overlevering af viden om barnets sproglige forudsætninger og formåen finder sted. Skal elevplanen fungere som et værktøj der understøtter overlevering af viden i relation til barnets sproglige udvikling, forudsætter det i første omgang at sproget gøres til et tema i elevplanen. I lighed med brug af øvrige skriftlige dokumenter i overgangssamarbejdet, er der her risiko for at sociale og mere adfærdsmæssige forhold tager fokus. En af de interviewede børnehaveklasseledere arbejder med en elevplan der blandt andet består af et afkrydsningskema hvor læreren vurderer elevens indsats og trivsel i skolen. Læreren skal ud fra tre svarkategorier – "meget godt", "godt" og "ikke godt" – fx vurdere om:

- "Du leger godt i frikvarteret"
- "Du har orden i dine ting"
- "Du ser ud til at kunne lide at arbejde længere tid ad gangen"
- "Du vil gerne arbejde sammen med andre".

Elevplanen indeholder desuden et tilsvarende afkrydsningsark til eleven, en opfølgings seddel – hvor læreren skriver hvad der fremefter skal ske på baggrund af den løbende evaluering – samt to ark: ét til eleven der skal beskrive sine styrkesider og svage sider, og ét til lærer og forældre hvor der kan indføres emner der ønskes diskuteret på et kommende forældremøde.

I ovenstående eksempel er det op til den enkelte børnehaveklasseleder at beslutte om barnets sproglige udvikling skal belyses som tema i elevplanen. Der kan dermed være meget forskellig praksis for overlevering af viden om børns sproglige udvikling. Hvor sprog flere steder vil udgøre et centralt tema, er det sandsynligt at barnets sproglige udvikling andre steder træder i baggrunden til fordel for andre temaer.

Opmærksomhedspunkter

I arbejdet med at skabe sammenhæng og kontinuitet i sprogarbejdet i overgangen fra børnehaveklasse til indskoling er det vigtigt at være opmærksom på at:

- En fastsættelse af rammerne (herunder ansvaret) for overleveringssamarbejdet mellem børnehaveklasseleder og indskolingslærer vil understøtte samarbejdet og gøre det mindre afhængigt af enkeltpersoner.
- Skoleledelsens prioritering af overgangssamarbejdet i forbindelse med årsplanlægningen kan understøtte arbejdet med at skabe et sammenhængende læringsforløb for børnene.
- Elevplanen i lighed med øvrige skriftlige dokumenter kan udgøre en ramme for overgangssamarbejdet. Et aktivt valg af sprog som tema i elevplanen kan understøtte overlevering af viden om børns sproglige formåen og udvikling.

7 Metoder og materialer til vurderinger af børns sprog i 1. klasse: Fokus på læsning

De vurderinger af børns sprog der gennemføres i de besøgte kommuner i indskolingen, er i høj grad rettet mod børnenes læse- og skrivefærdigheder. Hvor vurderinger af børns sprog i årene op til skolestart synes at fokusere mere bredt på barnets sproglige forudsætninger, rettes opmærksomheden mere specifikt mod læsning og skrivning ved indgangen til 1. klasse. Dette skal ses i sammenhæng med at de politiske mål for flere af de besøgte kommuner lægger vægt på læsning. Fx har en kommune som overordnet politisk mål på skoleområdet at fagligheden skal i fokus, hvilket blandt andet viser sig ved "at der sættes fokus på læsning i hele skoleforløbet, men især i indskolingen, for at styrke den samlede indlæring". Også kommunernes og skolernes valg af vurderingsmaterialer peger i retning af et øget fokus på læsning.

Dette kapitel præsenterer de vurderingsmaterialer som de besøgte kommuner og skoler typisk anvender i de første år af barnets skolegang, fx læseprøverne OS, SL og Mini SL. Der gives desuden en beskrivelse af hvordan gennemførelsen af vurderingerne og opfølgingsforløbene tilrettelægges samt en analyse af en række af de udfordringer og problematikker de mest anvendte vurderingsmaterialer og -metoder bringer med sig.

7.1 Redskaber til vurdering af læsefærdigheder

I samtlige besøgte kommuner gennemfører skolerne vurderinger af børnenes læsefærdigheder i indskolingen. Det er karakteristisk for alle fem kommuner at der anvendes en række forskellige vurderingsmaterialer og -metoder i skolerne. Mens alle kommuner anvender de såkaldte OS- og SL-prøver (Madsbjerg og Pøhler 2008), varierer brugen af øvrige materialer fra skole til skole og fra lærer til lærer, fx IL Basis, Mini SL, Læseevaluering, Dansk Lyd- og Bogstavkendskab (DLB-kendskab) og øvrige egne testmaterialer.

FAKTA: Mini SL

I to af de besøgte kommuner anvender nogle skoler Mini SL. Mini SL gennemføres i lighed med OS- og SL-materialet (OS præsenteres nedenfor) som gruppeprøve enten mod slutningen af 1. klasse (mini SL1) eller mod slutningen af 2. klasse (mini SL2). Mini SL vurderer børnenes læseforståelse gennem inddragelse af forholdet mellem skriftsproget og læserens meningsforståelse (*www.oi.dk (vælg Ordblindhed/dysleksi > A. Testning af ordblindhed)*), dvs. overensstemmelsen mellem det skrevne sprog og læserens meningsforståelse. Materialets skriveopgaver har fokus på tre aspekter: etablering af en fortælling, sætningsopbygning og brugen af det fonologiske princip.

OS64 – et eksempel på et vurderingsmateriale

Alle de besøgte kommuner har på kommunalt niveau taget beslutning om at anvende ordstillelæsningsprøven OS64. OS64 er et standardiseret materiale der i praksis gennemføres som en gruppeprøve i 1. klasse. Prøven består af 64 opgaver med et ord og fire billeder. Barnets opgave er at strege det billede over der svarer til ordet. Opgaven skal løses inden for en given tid, og scoren er et samlet mål for tidsforbrug og korrekthedsprocent. Barnets score kan sammenlignes med en referencegruppes resultat og dernæst angive hvilken kategori barnet befinder sig i (Petersen, 2008:18)⁶. Prøven kan dermed sige noget om hvilket klasstrin barnets læsning svarer til, men ikke noget om *hvordan* barnet læser eller staver, dvs. hvilken måde eller strategi barnet benytter sig af. Dermed kan resultatet anvendes til at sammenligne med andre resultater på tværs af klassen eller i forhold til et gennemsnit, men det kan være svært at handle i forhold til resultatet fordi det ikke giver viden om hvor udfordringerne er for det enkelte barn.

Da OS64 er et standardiseret prøvemateriale, kan resultaterne sammenlignes med tidligere års prøveresultater og et udregnet landsgennemsnit. OS64 kan dermed give et overblik over niveauet for børnenes læsefærdigheder på skolerne, herunder hvordan skolerne placerer sig i forhold til tidligere år. Det nuværende landsgennemsnit som skolerne anvender, er udregnet i 2003 i forbindelse med Projekt Danlæs⁷. Som led i Projekt Danlæs blev der over en årrække indsamlet re-

⁶ Læseevalueringstest opdeles her i to kategorier: standpunktstest og diagnostiske test, hvoraf den første er OS og SL, mens den anden i højere grad kan give anvisninger på hvilken undervisning barnet har behov for, fordi den kigger dybere på centrale komponenter i læsningen og vigtige forudsætninger for udvikling af læsefærdigheden.

⁷ Projekt Danlæs blev i værksat i 1999 ved det daværende Danmarks Pædagogiske Institut med det formål at skabe yderligere viden om hvad der kan fremme og hæmme god læseundervisning. Danmarks Pædagogiske Universitet iværksatte i 2004 – som supplement til det oprindelige projekt – en undersøgelse om brugen af læseprøver i landets kommuner. Her blev det blandt andet undersøgt hvilke læseprøver kommunerne bruger, på hvilke klasstrin og om der foretages systematiske indsamlinger af læseprøveresultater (Allerup og Mejding, 2007).

sultater af læseprøver på udvalgte klassetrin. Det skete dels ved at skoler frivilligt indsendte deres læseprøveresultater, dels via tilfældig udtagelse af deltagende skoler. Sidstnævnte blev iværksat med henblik på at skabe en repræsentativ landsresultatfordeling til brug for kommuner og skoler som en evaluering af egen praksis.

Hvem varetager vurderingerne og hvordan

Vurderingerne varetages ofte af enten dansklæreren selv eller i samarbejde mellem dansklæreren og en testlærer eller læsevejleder på skolen. Er der en testlærer eller læsevejleder tilknyttet, varetager denne ofte testen og den efterfølgende indsamling og fortolkning af testresultaterne. Flere steder drøfter testlæreren eller læsevejlederen dernæst resultaterne på et møde med læreren.

Et standardiseret materiale som fx OS- og SL-prøverne gennemføres typisk som en klassetrinsprøve for hele klassen. Dermed får alle børn udleveret samme vurderingsmateriale uanset deres nuværende læse- og skrivefærdigheder. Ifølge en af de interviewede konsulenter bør der være større fokus på parathedsniveauet i forhold til det enkelte barn. Derved undgås det at nogle børn har svært ved at gennemføre prøven og måske oplever nederlag, mens andre keder sig og ikke udfordres tilstrækkeligt. Valget af vurderingsmateriale skal derfor i højere grad tilpasses det enkelte barn så det fungerer mere fornuftigt, fleksibelt og dynamisk som vurderingsmateriale. Det indebærer at alle børn ikke pr. automatik får den samme prøve på samme tidspunkt, men at valget af vurderingsmateriale afhænger af det enkelte barns parathed- og færdighedsniveau. En sådan udvælgelse vil give et mere klart billede af det enkelte barns kompetencer. At kunne vælge det rette vurderingsmateriale forudsætter dermed både viden om det enkelte barns færdighedsniveau og viden om og erfaring med de forskellige tilgængelige materialer. Dette aspekt udfoldes i afsnittet om kompetencebehov.

7.2 Læsekonference: Dialog om vurderingsresultater

I interviewene på tværs af faggrupper påpeges det flere gange at vurderingerne først er vigtige når der bliver handlet på baggrund af dem, dvs. når den viden som vurderingen giver, bidrager til at det enkelte barn får tilbudt en undervisning eller anden støtte der passer til dets færdighedsniveau og potentialer. Derfor er det der sker efter vurderingen af barnets sprog helt centralt. Først hvordan der samles op og fortolkes på resultaterne, dernæst hvordan et eventuelt opfølgningsforløb sættes i værk. Her beskrives læsekonferencen som redskab til at samle op på resultaterne og drøfte tilrettelæggelsen af opfølgningsforløbet.

Tre kommuner fremhæver praksis omkring læsekonferencen. En læsekonference består af et møde på baggrund af et vurderingsresultat mellem en række faggrupper som ud fra hver deres perspektiv bidrager til at nuancere barnets resultater og de pædagogiske konsekvenser for læse- og skriveundervisningen. En læsekonsulent fortæller at hendes kommune anvender prøveresulta-

terne som et kvantitativt udgangspunkt i dialogen med læreren som derefter udvikler sig kvalitativt (dvs. på samme måde som på konferencerne efter en KTI, jf. kapitel 5). Vurderingsresultaterne danner dermed udgangspunkt for et møde mellem forskellige faggrupper om resultaterne, men det er et mere nuanceret billede af barnet, klassen og lærerens læse- og skriveundervisning der vurderes og dannes i dialogen.

De faggrupper der deltager på en læsekonference varierer, men involverer fx specialundervisningslæreren, skolelederen, psykologen, talehørekonsulent, læsevejlederen og dansklæreren i den pågældende klasse. At deltagerne i læsekonferencen har forskellige funktioner og synsvinkler kan kvalificere samtalen om klassens læse- og skriveundervisning og læse- og skriveudvikling og samtidig kvalificere fremadrettede beslutninger vedr. indsats og opfølgingsmuligheder. Talehørelæreren kan fx bidrage med særlig viden om børns sprogudvikling, mens specialundervisningslæreren kan give sin indsigt i hvordan børn med læsevanskeligheder håndteres og viden om hvilke støtteforanstaltninger skolens specialundervisning kan tilbyde.⁸

Netop dialogen med ressourcepersoner som fx læsevejlederen, talehørelæreren eller psykologen fremhæves af flere interviewede lærere, talehørekonsulenter og læsekonsulenter som væsentlig i forhold til at sikre kvaliteten af det opfølgende pædagogiske arbejde. Dette aspekt beskrives nærmere i afsnittet om talehørepædagogens centrale rolle.

Der tegner sig i det empiriske materiale – ligesom ved brugen af KTI – to forskellige måder at forstå og at arbejde med vurderingsresultaterne på og forskellige forventninger til hvilken viden materialet skal og bør bidrage til. En lærer mener at gennemførelsen af vurderinger af børns sprog i højere grad – end det efter hendes erfaring er tilfældet i dag – skal skabe ny viden om børnenes læse- og skrivefærdigheder som kan anvendes fremadrettet. En læsekonsulent betoner derimod at materialets funktion i højere grad bør være at danne udgangspunkt for et møde mellem faggrupper der sammen kvalificerer såvel resultatet som lærerens opfølgende arbejde. Disse forskellige tilgange genkendes fra hhv. den resultat- og procesorienterede tilgang til KTI der er beskrevet i afsnit 5.2.

⁸ De forskellige faggruppers input i læsekonferencen beskrives udførligt i Madsbjerg og Pøhler 2008.

Læreren til eksamen – eksempel på en læsekonference

I Bornholms Regionskommune sender læreren forud for læsekonferencen en beskrivelse af sin læseundervisning til kommunens læsekonsulent. Læreren sender desuden en beskrivelse af sine anvendte metoder og måder hun har arbejdet med i læseevaluering, samt eksempler på børnenes skriftsprog.

En konsulent fortæller at læsekonferencens fokus er på lærerens praksis i relation til de forelæggende testresultater og ikke på testresultaterne snævert. Viden om lærerens valg af undervisningsmetoder, materialer og tilgange (læsestrategier) er derfor nødvendig. På konferencen ydes læreren støtte til planlægning af undervisning fra de forskellige deltagende faggrupper så den bliver tilpasset børnenes læseudvikling. Konferencen er med andre ord lærerens mulighed for at få hjælp til udfordringerne i klassen, fx ved at få hjælp til at lægge en strategi for læsning i klassen eller råd og vejledning om særlig læseindsats for enkelte børn. Ifølge konsulenten er læsekonferencens styrke at forskellige faggrupper mødes, fx skolelederen, psykologen, specialundervisningslæreren og læreren. De forskellige faggrupper supplerer hinanden i det fælles projekt at hjælpe børnene godt på vej i deres læseudvikling. Et første skridt i opfølgingsarbejdet kan fx være at læsekonsulent foretager observationer i klassen, eller at læsevejlederen tilbyder at deltage i tilrettelæggelsen af undervisning. Dermed får læreren direkte støtte, råd og vejledning til fremtidig undervisningsplanlægning med udgangspunkt i eksisterende pædagogisk praksis.

En lærer fortæller at hun var meget nervøs ved sin første læsekonference fordi hun følte at hun var til eksamen. Efterhånden har hun vænnet sig til proceduren og fremhæver at det giver hende en sikkerhed at professionelle fagpersoner udefra dels varetager vurderingen af børnene, dels tager aktiv del i en dialog om opfølgingsarbejdet.

På den ene side er det vigtigt – pga. risikoen for at skabe nervøsitet hos læreren – at deltagerne i konferencen er opmærksomme på at bibeholde en god og positiv stemning så man kan tilrettelægge de bedst mulige forløb for børnenes sproglige udvikling. På den anden side viser EVA's nyligt gennemførte virkningsevaluering *Læsevejlederen* at lærerens nervøsitet og utryghed ved læsekonferencen ikke entydigt kan siges at forhindre frugtbare resultater. Den eksamenslignende situation kan være udtryk for, at der bliver gået tæt på lærerens undervisning fx hvis læseresultaterne er mindre gode. Det er imidlertid ikke i sig selv de dårlige testresultater der gør at læsekonferencen får en konsekvens for handlinger i undervisningen. Men den skaber et mulighedsrum for at læsevejleder går med ind i en afsløgende proces, og er med når konklusioner og beslutninger fra læsekonferencen afprø-

ves eller omsættes i praksis.

7.3 Opfølgning på en vurdering af barnets sprog

Den opfølgende indsats efter en vurdering af et barns sprog kan i indskolingen foregå dels som et decideret støttetilbud, dels ved at læreren arbejder med undervisningsdifferentiering i klassen.

Opfølgende indsats i form af særlig støtte

Støttetilbuddene kan foregå både i og uden for klassen. Fx gør flere steder brug af såkaldte hold-timer eller en tolærerordning. Det betyder i praksis at to eller flere lærere er tilknyttet klassen i samme lektioner i en begrænset periode, og dermed har de flere ressourcer til at hjælpe og støtte børnene. Den ene lærer kan fx tage et eller flere børn med i et særskilt lokale for at øve bestemte færdigheder, eller ressourcerne kan blive i klassen, men sikre en hurtigere og mere målrettet støtte til det enkelte barn.

Flertallet af de deltagende kommuner arbejder med opfølgning gennem intensive en til en-læsetræningsforløb, fx Reading Recovery (RR), læseløft osv. Disse initiativer kan tildeles børn på baggrund af en vurdering af dennes læsefærdigheder, fx OS64.

RR i Brøndby Kommune

Brøndby Kommune har foretaget en væsentlig satsning på læseprogrammet RR. Målet er at der skal være en til to RR-certificerede lærere på hver af kommunens syv folkeskoler.

RR er et undervisningsprogram der uddanner læreren til at give børn i 1. klasse individuel daglig undervisning. Typisk har barnet dagligt en halv time alene med læreren i 16-20 uger⁹.

RR udbydes på CVU København & Nordsjælland og på CVU Nordjylland. For at blive certificeret skal den pågældende lærer modtage 81 timers undervisning og 6 timers supervision. Derudover har der været obligatoriske læsekurser for indskolingslærere og børnehaveklasselærere.

⁹ RR i Danmark ved Kirsten Wangebo: www.cvukbh.dk (vælg Videncentre > Videncenter for Undervisning & Læring > Certificerede uddannelser).

Den kommunale ledelse i Brøndby kommune mener at intensive læsetræningsforløb med visse børn kan forebygge at disse ender i specialpædagogisk regi.

Mod denne tankegang kan det indvendes at læsetræningsforløb som stiller krav om særlige kursus- og efteruddannelsesforløb blandt lærere, kan være meget ressourcekrævende, og at det kun hjælper ganske få børn. Hvis ressourcerne til børn med behov for særlig opmærksomhed og støtte til læse- og skriveindlæring uden overvejelser kanaliseres til et etableret tilbud til få børn, er der risiko for at overse lærerens udfordring i forhold til at tilrettelægge, gennemføre og evaluere en undervisning der er tilpasset hele elevgruppen.

De andre besøgte kommuner arbejder ligeledes med at tage børn i 1. klasse der har problemer med læsning, ud af klassen til en til en-undervisning, men dette er ikke en del af RR-programmet.

Endelig kan det på baggrund af en vurdering besluttes at et barn har behov for specialundervisning eller for støtte til undervisning i dansk som andetsprog. Dette indbefatter som regel gennemførelse af yderligere vurderinger som i højere grad leverer viden om barnets færdigheder inden for centrale aspekter af læsningen. Dermed afklares barnets behov for støtte mere specifikt.

Opfølgning vha. undervisningsdifferentiering

Den opfølgning der i de besøgte kommuner sættes i værk på baggrund af en vurdering af et barns læse- og skrivefærdigheder i indskolingen, er ofte undervisningsdifferentiering. Opfølgningsindsatsen består her i en justering og kvalificering af lærerens pædagogiske praksis.

For det første stiller det krav om at vurderingsmaterialet tilfører viden om barnets læse- og skrivefærdigheder som kan danne grundlag for hvordan læreren tilrettelægger sin fremtidige undervisning.

Faktaboks: "Læseevaluering på begyndertrinnet" – et vurderingsredskab

En gruppe af de interviewede lærere i 1. klasse fortæller at de oplever materialet "Læseevaluering på begyndertrinnet" som positivt og direkte anvendeligt i forhold til deres pædagogiske praksis. Det skyldes at materialet indeholder tydelige arbejdsmetoder til sprogarbejdet og konkretiserer opfølgningen. Materialet indeholder blandt andet forslag til sproglige aktiviteter i klasser og for børn med særlige behov.

Forlaget Alinea som udgiver redskabet, betegner "Læseevaluering på begyndertrinnet" som et pædagogisk redskab til den første læse- og staveudvikling fra skolestart og til og med slutningen af begyndertrinnet. Materialerne består af mange forskellige dele, fx ord-diktater, bogstavkendskab, en rimdel, sætningslæseprøver m.m. Materialerne bruges til vurdering af børnenes sproglige færdigheder ved skolestart, forudsætninger for læsning og stavning efter børnehaveklassen samt læsning og stavning af kendte og nye ord (for 1. klasse) og af korte sætninger (for 2. klasse).

For det andet kræver det at læreren har – eller kan få hjælp til at få – tilstrækkelig viden om dels de forskellige tilgængelige vurderingsmaterialer, dels hvordan vurderingsresultater kan og bør fortolkes. Læsekonferencen eller øvrige drøftelser med ressourcepersoner – fx en læsevejleder eller en talehørepædagog – kan være et forum hvor læreren gennem en kvalificeret dialog ydes støtte og vejledning til arbejdet med at forberede, tilrettelægge og evaluere en undervisning der er tilpasset det enkelte barns læseudvikling. Hvis skolerne ikke har tradition for at drøfte vurderingsresultater i et bredt forum af forskellige faggrupper, eller hvis drøftelserne ikke fungerer optimalt, er der risiko for at den enkelte lærer står alene med ansvaret for at omsætte vurderingsresultatet til handling i den pædagogiske praksis. Det er en opgave som læreren ikke nødvendigvis har kompetence til at løse og derfor heller ikke altid oplever at være tilstrækkelig klædt på til.

Denne diskussion leder naturligt op til næste kapitel der uddyber problematikkerne vedr. kompetencebehov og -udvikling i de besøgte kommuner.

Opmærksomhedspunkter

I arbejdet med metoder og materialer til vurderinger af børns sprog er det vigtigt at være opmærksom på at:

- Dialog mellem lærere og ressourcepersoner med særlig viden om børns sprogudvikling samt didaktisk og metodisk viden om læseundervisning dels kan kvalificere valget af vurderingsmaterialer og -metoder, dels kan understøtte lærerens arbejde med at tilrettelægge, gennemføre og evaluere en undervisning der er tilpasset den samlede elevgruppe.
- Et godt vurderingsmateriale giver praksisnære anvisninger på opfølgning så vurderingsresultaterne er lettere at omsætte til konkrete ændringer i lærerens pædagogiske praksis.

Dette er særligt vigtigt i de tilfælde hvor læreren selv står for gennemførelsen af vurderingen og tilrettelæggelsen af opfølgningen.

8 Kompetencebehov og -udvikling

Dette kapitel anlægger et overordnet fokus på tværs af børnehaveklasse og 1. klasse og belyser herigennem hvilke kompetencer der er nødvendige for at udføre vurderinger af børns sprog og relevant opfølgning, samt hvordan de besøgte kommuner arbejder med kompetenceudvikling på området.

Overordnet peger det empiriske materiale på at talehørepædagogen spiller en central rolle, både når det handler om at sikre kvalitet i arbejdet med vurderinger af børns sprog og opfølgning, og at udvikle praktikernes kompetencer. Talehørepædagogen spiller også en rolle i vurderingen af kommunens kompetenceudviklingsbehov og valget af kompetenceudviklingsaktiviteter. Endelig viser kapitlet at der er fordele ved at lade kompetenceudvikling inden for sprogområdet foregå samlet for pædagoger, børnehaveklasseledere, SFO-pædagoger og indskolingslærere, fx ved etableringen af et fælles sprog på området.

8.1 Hvor godt føler praktikerne sig klædt på til at vurdere børns sprog

Når børnehaveklasselederen eller læreren selv gennemfører en vurdering, stiller det væsentlige krav til at han/hun kender materialet og til de enkelte materials muligheder, og begrænsninger og til hvordan resultaterne kan fortolkes og omsættes i et konkret opfølgningsforløb. Også sammensætningen af batterier af vurderinger kræver viden om sprog og vurderinger af sprog så omfanget af vurderinger holdes på et fornuftigt omfang i forhold til den øvrige undervisning. Derudover har flere af de interviewede børnehaveklasseledere fortalt at de selv har udarbejdet vurderingsmaterialer, hvilket også kræver en solid viden om børns sproglige udvikling og vurderingsmaterialer generelt.

Viden om gennemførelse af vurderinger

I interviewene fremhæves flere gange at kvaliteten af gennemførelsen og efterbehandlingen af vurderingerne er altafgørende når det handler om at undgå at vurderingerne får negative konsekvenser (jf. næste kapitel). De interviewede børnehaveklasseledere og indskolingslærere føler sig i

varierende grad klædt på til opgaven i forbindelse med vurderingerne. Flere af dem mener at de har lært det hen ad vejen når de har udført vurderinger af klasser. En lærer fortæller at hun får kendskab til vurderingsmaterialerne ved at afprøve dem i praksis. Hun beskriver en situation hvor hun afprøver materialet IL Basis og indleder timen med at fortælle børnene at de nu skal hjælpe hende med at lære noget nyt. Første gang oplever læreren sig selv lidt fumlende i forhold til vurderingsarbejdet, men med tiden oplever hun sig mere sikker.

Andre har opsøgt kompetenceudvikling undervejs for at håndtere opgaven. En af de interviewede indskolingslærere – der selv har opsøgt kompetenceudvikling på området og med egne ord er "autodidakt testlærer" – fremhæver vigtigheden af at de enkelte lærere har viden om vurderingerne, idet der ellers kan opstå tvivl eller misforståelser om hvad vurderingerne kan sige noget om. Efter hendes mening kan misforståelsen bestå i at vurderinger af børns sprog bliver en form for intelligens test idet ikke-alderssvarende sprog bliver tolket som et udtryk for lav intelligens.

Flere af de interviewede talehørepædagoger oplever også et behov for et kompetenceløft blandt de respektive kommuners lærere og pædagoger – hovedsageligt nævnes behovet for viden om sproglig udvikling i bred forstand. En af talehørepædagogerne mener ikke at emnet har været tilstrækkeligt belyst – hverken i lærer- eller pædagoguddannelserne – men fremhæver at det dog er blevet mere ekspliciteret i den nye pædagoguddannelse¹⁰. Holdningen stemmer overens med at flere af de interviewede lærere og børnehaveklasseledere ikke oplever at være tilstrækkeligt godt klædt på med viden om børns sprog.

Udvælgelse af vurderingsredskaber

Viden om vurderingerne er nødvendig for at kunne vælge den eller de test der kan give relevant viden om det enkelte barns sproglige kompetencer, og som kan danne basis for pædagogisk handling. Flere af de interviewede mener således at testene skal udvælgelse med omhu, og at udvælgelsen ikke skal ske på baggrund af en fast, standardiseret plan for hvornår hvilke vurderinger gennemføres. En af børnehaveklasselederne fremhæver dog at dette er krævende, og at det er nemmere at gennemføre de samme typer af vurderinger som blev anvendt sidste år, ligesom det også er nemmere at vurdere alle børn i en klasse ud fra det samme materiale. Talehørepædagogen fra en anden kommune fremhæver at materialerne skal bruges fleksibelt så barnet vurderes efter de materialer som professionelle fagfolk vurderer at barnet er klar til (som nævnt tidligere). Valget af materialer kræver solide faglige kompetencer, og den pågældende talehørepædagog oplever det som sin opgave at vejlede lærere og børnehaveklasseledere i at bruge materialerne kvalificeret.

¹⁰ Faget "Dansk, kultur og kommunikation", hvor der fokuseres på sproglig stimulering, sproglig forståelse og den måde, verden forstås på, bliver obligatorisk i den nye pædagoguddannelse: www.uvm.dk(vælg Videregående uddannelser > Øvrig information > Nyhedsarkiv > dato: 25.8.2006).

Det empiriske materiale viser at valget af vurderingsmaterialer og -metoder risikerer at foregå tilfældigt, fx når en lærer lader sig inspirere af kollegaen som netop har gennemført en vurdering. Når børnehaveklasselederen/læreren vælger et materiale, er det derfor ikke nødvendigvis et udtryk for et bevidst valg mellem de forskellige tilgængelige vurderingsmaterialer. Skal børnehaveklasselederen/læreren være i stand til at navigere kvalificeret mellem de forskellige materialer og metoder der findes til vurdering af børns sproglige færdigheder, må det desuden forventes at hun får behov for at indhente specifik viden om området eller modtager råd og vejledning fra en ressourceperson med særlig viden om børns sprogudvikling samt indsigt i de mange forskellige tilgængelige vurderingsmaterialer og -metoder.

Omsætning af vurderingsresultat til konkret pædagogisk praksis

Som tidligere nævnt varierer det i hvor høj grad de enkelte vurderingsmaterialer tydeliggør de pædagogiske tiltag der følger af et bestemt billede af barnets sprog der skabes ud fra vurderingen. Hvordan arbejdes der fx med semantik hvis vurderingen har vist at netop det område inden for barnets sproglige færdigheder er mindre stærkt?

En af de besøgte kommuner oplever i øjeblikket øget efterspørgsel fra børnehaveklasseledere og lærere efter råd og vejledning til opfølgingsarbejdet, herunder konkrete værktøjer – fx i form af aktiviteter og øvelser – til at håndtere undervisningen.

Den øgede efterspørgsel kan skyldes at de pædagogiske praktikere ikke oplever at have tilstrækkelig viden om og kompetencer til selv at varetage opfølgingsarbejdet, og at de heller ikke oplever at de nødvendige ressourcer er umiddelbart tilgængelige, fx i form af råd og vejledning fra en ressourceperson med særlig viden om børns sprogudvikling. Af interviewene fremgår det at en testlærer, hvis der er en sådan typisk er en erfaren kollega med særlig interesse inden for området, som eventuelt har taget en række kurser. Læsekonsulenten i en kommune finder det beklageligt at det ikke i højere grad sikres at ressourcepersonerne kvalificeres til opgaven. Hvis der skal sikres et højt kompetenceniveau og støtte til ressourcepersonerne, er det nødvendigt at de opkvalificeres løbende. Desuden opleves det som en barriere at der ikke er sikret tid til samarbejdet med lærerne på skolerne.

En anden begrundelse for den øgede efterspørgsel handler om at de lærere der underviser børnene i indskolingen, ikke forbliver i indskolingen, men følger med børnene videre til mellemtrinnet. Dermed forsvinder kompetencer og viden om hvordan der kan arbejdes med læseevaluering og sprog, generelt ud af indskolingen. En konsulent fortæller at hun – til trods for at skolerne i kommunen er afdelingsopdelte – hvert år oplever at møde mange lærere der ikke har erfaring med læse- og skriveundervisning i indskolingen. EVA's undersøgelse af den afdelingsopdelte skole (2007) peger i denne sammenhæng på at flere lærere er bekymrede for at specialiseringen med tiden kommer til at give en følelse af rutine, og at det derfor kan blive ensformigt at under-

vise på samme alderstrin. Det skal ses i sammenhæng med at flere indskolingslærere oplever at det i andres øjne ikke er forbundet med særlig høj faglig status at være indskolingslærer.

En kommunal repræsentant oplever omvendt skolernes opdeling i afdelinger som positivt og støttende for kvaliteten af læse- og skriveundervisningen i indskoling. Det skyldes at lærerne i højere grad end tidligere bliver i indskoling, og at det derfor bliver muligt at opbygge den nødvendige faglige kapacitet.

8.2 Talehørepædagogen har en central rolle i kompetenceudvikling

Generelt viser alle interviewene med praktikerne at talehørepædagogerne spiller en stor rolle når det handler om at vejlede lærere og børnehaveklasseledere i arbejdet med vurderinger af børns sprog og den pædagogiske opfølgning på disse. Det er også PPR der står for den formelle læring i form af tilrettelæggelse af kurser. Derved spiller talehørepædagogen en væsentlig rolle i kvalificeringen af sprogarbejdet af lærerne og pædagogerne – en rolle som, ved interviewene med talehørepædagogerne i alle kommuner, blev fremhævet som vigtig. Disse talehørepædagoger oplever også en stor efterspørgsel på deres hjælp og kompetencer, ikke kun i forbindelse med vurderingerne, men også omkring sprog generelt (fx styrkelse af læseindsatsen). Utilstrækkelig viden om sprog og sprogudvikling nævnes af læsekonsulenten i en af kommunerne som en væsentlig barriere for et godt opfølgingsforløb.

Praktikerne udfører i visse tilfælde vurderingerne og tilrettelægger opfølgningen på egen hånd, mens de i andre tilfælde får hjælp af en talehørepædagog, testlærer, læsevejleder m.v. til en af delene eller begge.

Praktikere i en af de besøgte kommuner fremhæver hvordan det kan være vanskeligt dels at fortolke resultatet (dvs. hvilke vanskeligheder barnet har), dels at tilrettelægge et forløb der skal dæmme op for disse sproglige udfordringer, og dermed bruge vurderingsresultaterne aktivt. Et af delelementerne i denne problematik er at få en fælles referenceramme og fælles begreber om børns sprog og sproglige udvikling. En dagtilbudsleder, der samtidigt deltager i arbejdet med børns sprog i kommunen, mener at det manglende fælles faglige begrebsapparat vanskeliggør de implicerede voksnes kommunikation om børnenes sprog. Samarbejdet med talepædagogerne og den mere formelle kompetenceudvikling spiller en central rolle i etableringen af et fælles sprog blandt kommunens medarbejdere.

Dagtilbudschefen i Køge kommune forventer at kommunens konsulenter (betegnet andre steder som talehørepædagoger) står for omsætningen af teoretiske begreber til pædagogisk praksis. Med andre ord skal konsulenterne hjælpe pædagogerne til at handle på baggrund af viden, hvil-

ket dagtilbudschefen lægger vægt på, blandt andet fordi det giver pædagogerne selvtilid i arbejdet og er anvendeligt i forhold til den faglige argumentation over for forældrene.

Talehørrepædagogerne kan også spille en vigtig rolle i forhold til at skabe kontinuitet omkring det enkelte barn med sproglige vanskeligheder. Hvis treårsvurderingen viser vanskeligheder, involveres talehørrepædagogen. Denne viden kan talehørrepædagogen derfor bringe videre til børnehaveklassen når talehørrepædagogen kommer for at foretage en vurdering af barnets sprog, fx KTI. Denne kontinuitet fremhæves af de interviewede talehørrepædagoger i Bornholms Regionskommune. Talehørrepædagogen ligger dermed ikke kun inde med viden om vurderinger af børns sprog og børns sproglige udvikling, men i visse tilfælde også med viden om det enkelte barn.

Som før nævnt oplever de interviewede praktikere generelt at talehørrepædagogerne spiller en central rolle i forhold til at sikre kvaliteten af vurderingerne af børns sprog og opfølgningerne herpå. I to kommuner udtrykker de interviewede børnehaveklasseledere og indskolingslærere derfor også bekymring over at talehørrepædagoger ikke er så let tilgængelige som tidligere. De oplever at talehørrepædagogerne sjældent kommer på skolen, og at det derfor ikke er muligt spontant og i den konkrete situation at få et godt råd, fx ved lige at kigge forbi. Kontakten til og dialogen med talehørrepædagogerne opleves i øjeblikket som mere omstændelig og formel fordi den i højere grad forudsætter at der træffes aftale om mødetidspunkt og dagsorden.

At samarbejdet opleves som mere formelt kan medføre at lærere der føler behov for råd og vejledning, i højere grad tøver med at henvende sig til ressourcepersonerne og derfor som konsekvens oplever at stå alene med de udfordringer og problematikker der knytter an til udførelsen af en god sprogpedagogisk indsats. Omvendt kan et formaliseret samarbejde medføre at læreren gennemfører en nærmere analyse af den givne problematik før et fastsat møde, fx ved at gennemføre egen vurdering før talehørrepædagogen inddrages. Dette element vil i højere grad blive udeladt i en mere uformel og ad hoc kontakt med talehørrepædagogen, men det kan give læreren en større bevidsthed om situationens udfordringer, og som følge deraf fastholde lærerens ansvar for at løse dem i et længere perspektiv.

Eksempel på organisering af kompetenceudviklingsindsatsen

Sektorcheferne i Lolland Kommune fortæller at de prioriterer kompetenceudvikling meget højt fordi kommunen har en forholdsvis høj andel af lærere som ikke er færdiguddannede (11 procent). Før kommunesammenlægningen havde Lollands syv små kommuner ikke en reel mulighed for at vedtage en ambitiøs kompetenceudviklingsplan. Derudover er Lolland i forbindelse med kommunesammenlægningen i gang med implementeringen af en ny struktur. Skolerne er blevet lagt sammen så der nu kun er fire skoler bestående af flere afdelinger. På hver af de fire skoler skal der være en specialundervisningskoordinator. Disse fire koordinatore bliver samlet i et netværk ledet af lederen af PPR. Koordinatorerne har blandt andet til opgave at identificere kompetenceudviklingsbehovet og sætte de relevante kompetenceudviklingsaktiviteter i gang. Allerede i dag står PPR for videreuddannelse af lærerne i indskolingen hvad angår børns sprog.

Også i Køge Kommune giver ressourcepersoner som fx talehørpædagoger input til hvordan kommunens fælles kompetenceudvikling inden for sprog skal se ud. Talehørpædagogerne skal nemlig i fællesskab finde ud af hvordan kommunens kommende uddannelse til pædagoger om børns sprog skal se ud. Uddannelsen bliver udbudt fra 2009 og skal generelt medføre at kommunens pædagoger bliver bedre rustet til det målrettede arbejde med børns sprog.

Der tegner sig ikke overraskende et mangefacetteret billede af måden kompetenceudvikling gribes an på af lærere og pædagoger i de besøgte kommuner. Af det empiriske materiale fremgår flere steder at kompetenceudvikling på sprogområdet med fordel kan foregå i samarbejde mellem de forskellige faggrupper (pædagoger, børnehaveklasseledere og indskolingslærere). Fordele er at kompetenceudvikling er lettere at implementere i hverdagen hvis alle har kendskab til det, og at mødet mellem de forskellige faggrupper i sig selv kan bidrage til en fælles forståelse. Fx har Brøndby Kommune de sidste ni år holdt en såkaldt minikonference af en dags varighed for kommunens skoleledere, børnehave- og SFO-pædagoger, børnehaveklasseledere og indskolingslærere. De første konferencer indeholdt gruppearbejde, mens de sidste har været baseret på oplæg, fx om læringsstile som var temaet for den sidste konference. Blandt de interviewede praktikere der har deltaget i konferencerne, er der stor tilfredshed. Særligt de konferencer der har indeholdt gruppearbejde på tværs af faggrupper, vurderes at have haft stor betydning for samarbejdet og udviklingen af et fælles sprog omkring overgangene.

Det empiriske materiale vedr. kompetenceudvikling viser desuden at talehørpædagogen kan spille en rolle i implementeringen af det lærte hvis det viser sig vanskeligt at omsætte til praksis.

En læsekonsulent fortæller fx hvordan hun og de øvrige konsulenter følger op på kurser ved at besøge skolerne og gå i dialog med skolernes teams. Her drøfter parterne hvordan praksis kan udvikles på baggrund af kurset.

Opmærksomhedspunkter

I arbejdet med at synliggøre hvilke kompetencer der er nødvendige i varetagelsen af vurderinger af børns sprog og den relevante opfølgning, er det vigtigt at være opmærksom på at:

- Et vurderingsredskabs muligheder og begrænsninger kan – sammen med den generelle viden om børns sprog og sprogudvikling blandt de involverede – kvalificere et eventuelt tilvalg af supplerende vurderingsredskaber i et egentligt batteri.
- Brugen af vurderinger af børns sprog nødvendiggør ofte kompetenceudviklingsforløb for praktikerne idet disse ikke nødvendigvis føler sig tilstrækkelig klædt på i forhold til arbejdet med vurderinger af børns sprog eller i forhold til viden om børns sprog generelt.
- Kommunale ressourcepersoner som talehørepædagoger og talehørekonsulenter kan spille en central rolle i den daglige opkvalificering af praktikerne, i tilrettelæggelsen af kommunens kompetenceudviklingsstrategi og i implementeringen af og opfølgningen på denne.
- Fælles kompetenceudvikling kan være med til at forbedre samarbejdet omkring sprog på tværs af faggrupper.

9 Resultater og effekter

Dette kapitel analyserer resultater og effekter af arbejdet med vurderinger af børns sprog i tiden omkring skolestart i de besøgte kommuner. Som nævnt flere steder i rapporten er en vurdering af et barns sprog ikke noget i sig selv. Det er først når der iværksættes en opfølgning på baggrund af den opnåede viden, at vurderingen kan have positiv indflydelse på udviklingen af barnets sproglige kompetencer. Det er derfor effekten af disse opfølgningsforløb der vil være i fokus i dette kapitel.

De besøgte kommuner har kun i beskedent omfang indsamlet data om resultater og effekter. Deciderede effektundersøgelser foreligger ikke, ligesom de besøgte kommuner heller ikke har et klart overblik over hvor mange ressourcer arbejdet med sprogvurderingerne kræver. Derfor diskuterer kapitlet hvordan effekten af opfølgningen på vurderingen af børns sprog i tiden omkring skolestart i givet fald ville kunne måles. Kapitlet præsenterer tre konkrete metoder til effektmåling og diskuterer deres fordele og ulemper i forhold til at undersøge effekten af vurderingerne og opfølgningen på vurderingerne. Diskussionen suppleres med den indhentede viden om effekt på området, blandt andet den oplevede effekt af vurderingerne hos praktikere og ledelser i de besøgte kommuner.

Overordnet set viser kapitlet at vurderinger af sproget blandt børn i børnehaveklassen kun identificerer få nye børn med behov for sproglig støtte. Resultaterne opleves størst ved treårsvurderingen, altså opleves det at der identificeres flest børn med sproglige vanskeligheder på dette tidspunkt. Dette billede kan dog være præget af at de besøgte kommuner har en etableret praksis på området. Det er vigtigt at bemærke at identificering af børn med behov for sproglig støtte heller ikke er det primære formål med vurderingerne. Det primære fokus er i stedet på at vurderingen skal være et redskab for børnehaveklasselederen og læreren til at tilrettelægge en undervisning der så tidligt som muligt tager udgangspunkt i det enkelte barns sproglige forudsætninger.

Sådan en tidlig indsats fra de voksne efter en vurdering af et barns sprog, menes at kunne have positiv indflydelse på udviklingen af barnets sproglige kompetencer. Viden omkring effekten er dog størst ved treårsvurderingen i de besøgte kommuner.

Derudover er der ved interviewene i kommunerne fremkommet et billede af potentielle negative konsekvenser ved selve gennemførelsen af vurderingerne, fx risikoen for at de voksne udvikler en fokusering på barnets mangler, fænomenet *teaching to the test*, risikoen for at vurderingen opleves som en eksamenslignende situation af barnet eller faren for at vurderingerne bliver en sovepude som forhindrer at der tages hånd om de problemer der konstateres i det daglige.

9.1 Generelle betragtninger over effektevaluering

Før dette afsnit diskuterer de forskellige metoder til måling af effekten, vil det først fremvise en række overordnede betragtninger over effektevaluering. Det er en vanskelig opgave at fastslå om tidlig identificering af barnets sproglige vanskeligheder og en deraf følgende pædagogisk indsats giver den ønskede effekt: forbedrede sproglige kompetencer. Der er tale om meget komplekse sammenhænge mellem forskellige fagpersoner, forskellige pædagogiske indsatser og det enkelte barns og forældrenes strategier og ressourcer. Effektundersøgelser vil altså ofte være komplicerede at foretage.

Formålet med denne rapport er ikke at evaluere effekterne af vurderinger af børns sprog i tiden omkring skolestart og de tilhørende opfølgingsforløb. Formålet er i stedet at indsamle viden om effekterne i de besøgte kommuner – en viden der som nævnt er forholdsvis begrænset.

En effektundersøgelse er en evaluering af effekterne (outcome) af en given indsats. Det omhandler både de tilsigtede (hoved)effekter og de utilsigtede (side)effekter af såvel positiv som negativ karakter og også effekter på kortere og længere sigt. Sideeffekter skal forstås som effekter der ikke er en del af den overordnede effekt, og som i dette tilfælde ikke omhandler forbedrede sproglige kompetencer hos barnet.

En effektundersøgelse er en vurdering af om en ændring af resultaterne (output) skyldes en given indsats. Kernen i en effektundersøgelse er at fastslå om der er tale om et årsags- og virkningsforhold mellem indsatsen og effekterne. I tilfældet med vurderinger af børns sprog i tiden omkring skolestart vil en effektundersøgelse – ligesom det ville være tilfældet med mange andre emner – indebære brugen af kvantitative data.

En udfordring i forbindelse med udarbejdelsen af en effektundersøgelse er blandt andet det tidsmæssige perspektiv. Forbedringer af børns sproglige kompetencer kræver tid, og det kræver en høj grad af faglig viden at vurdere hvor lang tid der skal gå før det med rimelighed kan forventes at effekten af indsatsen er indtruffet. I tilrettelæggelsen af effektundersøgelser i de enkelte kommuner skal denne faglige viden inddrages, og konkret kan det ske gennem inddragelsen af en talehørepædagog i tilrettelæggelsen af undersøgelsens design.

En effektevaluering vil generelt være ressourcekrævende (Albæk og Rieper 2001), og alle de tre modeller der beskrives nedenfor, vil derfor udgøre et betragteligt arbejde for en enkelt kommune at give sig i lag med. Efter indførelsen af de obligatoriske sprogvurderinger i børnehaveklassen vil en evaluering fra centralt hold af effekterne af vurderingerne af børns sprog i tiden omkring skolestart kunne tegne et billede af hvad effekten af loven – og den deraf følgende ændring af praksis på området – har betydet. Imidlertid vil effekterne først kunne ses over en længere årrække, hvilket der skal tages højde for i undersøgelsens design. Derudover er det vigtigt at bemærke at idet praksis på området (fx i forhold til valg af vurderingsmateriale) varierer lokalt – fra skole til skole eller fra kommune til kommune – vil det være vanskeligt at fastslå den samlede effekt af indførelsen af de obligatoriske sprogvurderinger.

9.2 Diskussion af tre mulige effektmålingsdesign på området

Den resterende del af dette kapitel diskuterer hvordan det er muligt at foretage en effektundersøgelse af opfølgningen på vurderingerne af børns sprog i tiden omkring skolestart. Afsnittet ser først på effektundersøgelse i sin rene form (et eksperimentelt design), herefter omhandler det en metode lidt længere nede ad evidensstigen¹¹ nemlig Regression Discontinuity Design (RDD), og til sidst undersøges virkningsevaluering. Virkningsevaluering er den metode der er mest anvendelig til at måle effekten af opfølgningen på vurderinger af børns sprog i tiden omkring skolestart, og vægten vil derfor blive lagt på denne metode.

9.2.1 Effektundersøgelse med et eksperimentelt design

I sin rene form – som ikke egner sig til vurdering af effekt på dette område – arbejdes der med et randomiseret eksperimentelt design hvor to grupper sammenlignes: en gruppe der får en given indsats, og en der ikke gør. Ved lodtrækning afgøres det hvilke personer der får indsatsen, og hvilke personer der ikke får den. Ved tilfældig udvælgelse sikres det at de to grupper ligner hinanden, og herved er det kun deltagelse i indsatsen der adskiller de to grupper. De forskellige resultater (output) i de to grupper vil derfor kunne tilskrives indsatsen.

Det er vigtigt at der findes både en før- og en eftermåling til vurdering af effekten af indsatsen. Førmålingen kan i dette tilfælde omhandle den vurdering af et barns sprog der resulterer i en ændret pædagogisk praksis. Eftermålingen skal være sammenlignelig med førmålingen. Der kan fx være tale om en eller flere sammenlignelige vurderinger foretaget i en tidsmæssig afstand fra førmålingen der gør at man kan have en rimelig forventning om at indsatsen har haft en effekt.

¹¹ Evidensstigen beskrives af Nordic Campbell Center som et hierarki af de forskellige metoder til måling af effekten. Hierarkiseringen er foretaget på baggrund af metodernes pålidelighed (www.sfi.dk (vælg Om evidens > Ord-bog > E)).

Et eksperimentelt design er i sagens natur ikke muligt når det drejer sig om en indsats som alle børn er omfattet af, hvilket vil gøre sig gældende på området efter indførelsen af de obligatoriske sprogvurderinger i børnehaveklassen. Det er naturligvis af etiske årsager heller ikke muligt at udelukke visse børn fra at være omfattet af en indsats (enten i PPR-regi eller gennem børnehaveklasseleders og lærers undervisningsdifferentiering eller anden ændring i pædagogisk praksis) som skønnes at have gavnlige effekter. Imidlertid er der en statistisk metode som kan bruges til at sammenligne børn hvis vurderingsresultater er i marginalt forskellige omkring grænsen for tildeling af en given indsats. Denne metode kaldes Regression Discontinuity Design (RDD) og præsenteres nedenfor som inspiration til effektorienteret tænkning inden for sprogområdet. Samtidigt diskuteres dog også hindringerne ved at benytte denne metode i forbindelse med måling af effekten af vurderinger af børns sprog i tiden omkring skolestart.

9.2.2 Den kvasiexperimentelle metode Regression Discontinuity Design (RDD)

RDD kan bruges når et bestemt testresultat (en såkaldt cut-off-score) medfører at et barn henvises til en indsats, fx særlig sproglig støtte. De børn der tildeles støtte, sammenlignes med en gruppe af børn der, hvis de havde haft et marginalt ringere testresultat, ville være blevet tildelt samme sproglige støtte. Tankegangen i metoden er altså at opdele børnene i to grupper hvoraf den ene kan fungere som kontrolgruppe fordi den ikke modtager støtte, men samtidig ikke adskiller sig meget fra gruppen der modtager støtte. Fx kan et testresultat på 50 point eller derunder berettige til – og automatisk udløse – henvisning af barnet til en støtteindsats. Gruppen af børn der får mellem 49 og 50 point i testen, får altså støtten, mens gruppen af børn der får et testresultat på mellem 50 og 51 point, ikke bliver tildelt støtte. I praksis vil der ikke være meget forskel på børnenes sproglige kompetencer på testtidspunktet. Hvis der er en tydelig forskel på sproget i de to grupper et stykke tid efter tildelingen af indsatsen, har man derfor sandsynliggjort at indsatsen har haft en effekt. De to grupper skal begge være af en sådan størrelse at sammenligningen statistisk set giver mening.

Det kvalitative empiriske materiale der er fremlagt i denne rapport, viser at en pædagogisk indsats ikke tildeles knivskarpt efter et bestemt testresultat. Tværtimod har interviewene – som beskrevet – vist at det kvantitative vurderingsresultat ofte kvalificeres med kvalitative betragtninger om barnet fra de praktikere der omgås barnet til daglig. Det udelukker brugen af RDD fordi betingelsen for denne metode netop er en meget præcis cut-off-score.

Det empiriske materiale viser dog i et enkelt tilfælde at et testresultat kan udløse en særlig indsats. Vurderingerne af tosprogede børns sprog i Albertslund Kommune sker med henblik på at fastslå tildeling af supplerende eller basisundervisning i dansk som andetsprog. Såfremt der ikke ligger andre – og mere kvalitative – argumenter til grund for tildelingen, vil RDD dermed kunne bruges som metode til at fastslå effekten af at et barn bliver henvist til supplerende eller basisundervisning i dansk som andetsprog. Cut-off-scoren kan ændre sig over en periode for – som

tosprogskonsulent i kommunen fremhæver – afhænger scoren (altså hvilket niveau for dansk der resulterer i basis- eller supplerende dansk) af omfanget af ressourcer til basisdansk – og derudover også af hvor mange børn der kan blive tildelt en plads i tilbuddet. Scoren kan altså ændre sig som følge af politiske (om)prioriteringer på området. Dette vil dog ikke forhindre at RDD anvendes på en gruppe der er blevet anvist i en periode med ens Cut-off-score. Mere varsom skal man imidlertid være med at samle to grupper af børn (hhv. børn der næsten blev henvist og børn der blev henvist) på tværs af en periode hvor Cut-off-scoren har ændret sig.

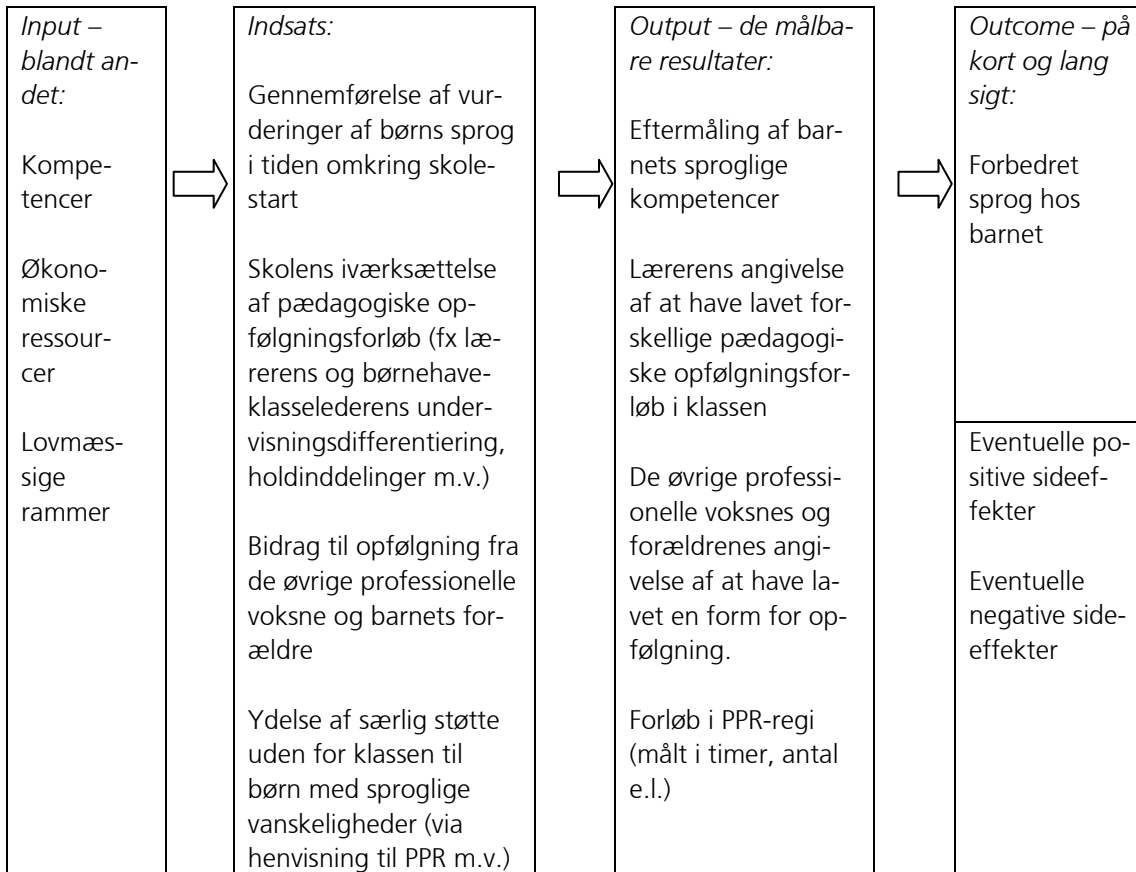
Et andet generelt forbehold over for brugen af RDD til vurdering af effekten af opfølgingsforløbene er at forudsætningen for dannelsen af det kvasiexperimentelle design såvel som det eksperimentelle er at de to grupper omfattes af en ensartet og veldefineret indsats. Dette er ikke tilfældet i forhold til vurderinger af børns sprog i tiden omkring skolestart. Fx sker den væsentligste del af opfølgningen ved hjælp af en indsats fra læreren, forældrene eller andre voksne, og denne opfølgning er ikke særligt velbeskrevet.

Overordnet set er der dermed væsentlige hindringer for at benytte RDD som metode til måling af effekten af vurderinger af børns sprog i tiden omkring skolestart. Derfor præsenteres nedenfor virkningsevaluering som en tredje metode. Denne metode befinder sig længere nede ad evidensstigen, men virkningsevaluering egner sig godt til at undersøge effekten af komplekse indsatser og bidrager derudover med en viden om de processer der ligger bag implementeringen af en indsats. Derfor giver virkningsevaluering en handlingsorienteret viden: Hvordan virker de enkelte dele af en indsats? Hvad kan der gøres for at lette implementeringen af indsatsen?

9.2.3 Virkningsevaluering

Virkningsevaluering baserer sig på en hypotese omkring input, indsats, output og outcome – og den kausale sammenhæng mellem dem. Dette er illustreret i nedenstående model. Input skal her forstås som rammebetingelserne for at gennemføre indsatsen i praksis. Indsatsen er den sprogstimulering der gennemføres på baggrund af resultater af vurderingen af et barns sprog. Output er resultater – primært børnenes resultater inden for sproglig udvikling – som kan måles med en vurdering af barnets sprog efter at sprogindsatsen er gennemført, men som også er en måling af den indsats der er sket i og uden for skolen. Indsatsen har en effekt eller et outcome hvis resultaterne af børnenes sprogudvikling kan tilskrives sprogstimuleringsindsatsen.

Model over resultater og effekter af vurderinger af børns sprog i tiden omkring skolestart:



Nedenfor diskuteres de enkelte elementer i modellen der ikke allerede er behandlet i rapportens øvrige kapitler.

Input

Vedr. *input* er det værd at bemærke at kompetencebehov og lovmæssige rammer ikke vil blive beskrevet her da de er blevet behandlet i løbet af rapporten. Der henvises derfor til de relevante kapitler (hhv. kapitel 8 og kapitel 3) for en gennemgang af disse temaer.

De økonomiske ressourcer vil ikke blive berørt i denne rapport. Dette skyldes at det ikke fra de besøgte kommuner har været muligt at få et overblik eller skøn over hvor mange ressourcer kommunen, skolerne eller institutionerne bruger på vurderinger af børns sprog i tiden omkring skolestart og det deraf følgende sprogarbejde.

Indsatsen

Selve *indsatsen* og dens elementer som beskrevet i modellen har været behandlet i rapporten. Fx er der fokus på selve gennemførelsen af forskellige typer af vurderinger i flere af kapitlerne. Et af rapportens vigtige budskaber er at det er vanskeligt at omsætte resultaterne fra vurderingerne til konkrete ændringer i den pædagogiske praksis.

Et aspekt af indsatsen i modellen ovenfor skal dog drøftes nærmere her: ydelse af særlig støtte uden for klassen til børn med sproglige vanskeligheder (via henvisning til PPR m.v.). I det empiriske materiale giver alle talehørepædagogerne i samtlige kommuner ved interviewene udtryk for at der findes meget få nye børn med sproglige vanskeligheder når der gennemføres vurderinger af børns sprog i tiden omkring skolestart (fx KTI – eventuelt i kombination med individuelle vurderinger).

De interviewede talehørepædagoger i kommunerne påpeger at det er treårsvurderingen der opdager børn med sproglige vanskeligheder. Altså er oplevelsen generelt blandt de interviewede praktikere at de ikke i særligt høj grad får en ny viden om børnenes sproglige kompetencer ved at gennemføre vurderingerne. I den forbindelse er det dog værd at huske på at kommunerne er udvalgt på baggrund af at de har en etableret praksis på området vedr. treårsvurderingerne. Det er derfor muligt at øvrige kommuner hvor systemet til treårsscreeningerne er implementeret for nyligt, i en overgangsfase stadig vil synes at resultaterne af vurderinger af sprog i tiden omkring skolestart er mere brugbare fordi disse kommuner i løbet af de næste par år vil gennemføre vurderinger af visse børns sprog for første gang.

Specifikt fremgår det dog af det empiriske materiale at nye indskolingslærere kan opnå en viden om det enkelte barns sproglige kompetencer som de ikke allerede havde kendskab til fra undervisningen. I Lolland og Køge Kommuner nævner de interviewede praktikere at rutinerede lærere kan kategorisere børnene før gennemførelsen af OS64 og OS120 hvis lærerne har et godt kendskab til klassen. Nyuddannede lærere kan imidlertid i højere grad opnå ny viden om børnenes sproglige kompetencer ved at gennemføre vurderingerne.

Alt i alt tegner det empiriske materiale – fra kommuner med et etableret system for treårsscreeninger – billedet af at vurderingerne i tiden omkring skolestart kun bidrager til identificeringen af få nye børn som har sproglige vanskeligheder i en sådan grad at de skal henvises til PPR eller modtage lignende særlig støtte. Under alle omstændigheder kan vurderingerne være et værktøj til undervisningsdifferentiering ved at give børnehaveklasselederen og læreren viden om det enkelte barns og den samlede gruppe af børns sproglige kompetencer på det pågældende tidspunkt. Det er det centrale formål med at gennemføre vurderingerne.

Output

I forhold til output er det vigtigt at finde en række målbare resultater af indsatsen, såkaldte indikatorer. Selve effektvurderingen – vurderingen af outcome – har til formål at undersøge om ændringer i indikatorerne skyldes indsatsen.

Det mest valide resultat af en indsats er en måling der viser at barnets sproglige kompetencer er forbedrede. Derfor er det en forudsætning at der sker en eftermåling af barnets sproglige kompetencer. Eftermålingen skal være sammenlignelig med den oprindelige vurdering af barnets sprog så det kan konstateres om der er sket en forbedring af barnets sprog.

Af kapitlet om KTI fremgik det at vurderingen visse steder gennemføres både i starten og slutningen af børnehaveklassen. Imellem de to vurderinger iværksætter børnehaveklasselederen en pædagogisk indsats, og resultatet af den anden vurdering kan så bruges til at undersøge om børnenes sprog har haft gavn af indsatsen. Det samme sker på de beskrevne læsekonferencer (fx i Bornholms Regionskommune) hvor lærerens indsats følges over en periode på baggrund af udviklingen i fortløbende og sammenlignelige vurderinger. Disse eksempler bygger begge på en måling, en indsats og en eftermåling. Man bør dog ikke bruge præcis den samme vurdering, dvs. de samme anvisninger eller spørgsmål til barnet, men derimod sammenlignelige vurderingsredskaber. Hvis man bruger præcis det samme materiale, kan et forbedret resultat lige så vel være et tegn på at barnet har lært at gennemføre netop denne type vurdering, som det kan dokumentere en forbedring af barnets sproglige kompetencer.

Samme u hensigtsmæssige konsekvens – at vurderingsresultatet bliver udtryk for testkompetencer frem for sproglige kompetencer – kan opstå hvis vurderingerne får for stor indflydelse på undervisningen. Disse formative effekter ved vurderingerne nævnes i et interview med praktikere. Kort sagt kan en negativ konsekvens af gennemførelsen af vurderinger være at læreren underviser målrettet i de ting der testes vha. vurderingsredskaberne. Resultatet af vurderingen bliver derfor misvisende i den forstand at barnets generelle sproglige kompetencer ikke vurderes, men derimod barnets evne til at gennemføre vurderingen. Fænomenet kaldes *teaching to the test* og er et kendt fænomen (jf. fx Undervisningsministeriets rapport *Prøve- og eksamenssystemet – Udfordringer og muligheder*, januar 2008). Iværksættelsen af før- og eftermålinger – hvor den enkelte lærer bliver holdt op på resultaterne af den pædagogiske indsats – kan måske øge risikoen for fænomenet *teaching to the test*.

Efter denne generelle diskussion omkring før- og eftermålinger præsenteres nu konkrete erfaringer fra de besøgte kommuner på området. På nuværende tidspunkt gennemfører kommunerne ikke deciderede eftermålinger, hvilket stemmer godt overens med udtalelserne om at de ikke gennemfører specifikke effektundersøgelser. Muligvis er der i visse skolers praksis tendens til at betragte en vurdering af barnets sprog som en eftermåling af den foregående vurdering. Men

der skal være sammenlignelighed mellem de to vurderinger før de kan betragtes som værende en hhv. før- og eftermåling og derved bruges til en effektundersøgelse. At kunne fastslå om to vurderingsmaterialer er sammenlignelige, er vanskeligt og kræver meget stor viden om børns sprog og sproglige udvikling. Derfor skal en fagperson med stor viden inden for dette – som fx en talehørepædagog – vurdere sammenligneligheden mellem de to vurderingsmaterialer.

Som tidligere nævnt kræver en vurdering af effekten af vurderinger af børns sprog og opfølgningen herpå at der indsamles data så udviklingen kan følges. Tilsvarende er data nødvendige til fra centralt hold i kommunen at vurdere om de politiske mål der eventuelt er fastsat for den sproglige indsats, opfyldes.

Aggregeringen af data sker i forskelligt omfang og på forskellige måder i de besøgte kommuner. I tre ud af de fem kommuner udarbejder læsekonsulenten en årlig rapport der omhandler skolerens vurderingsresultater. Her indgår OS64 som vurderingsmateriale i kommunernes 1. klasser. Rapporterne bruges til at drøfte på politisk niveau om der skal tages særlige initiativer for at sikre en positiv udvikling, og kan desuden danne udgangspunkt for en dialog med skoleledere. Albertslund Kommune har som led i "Projekt læseløft" sammenlignet læseresultater i kommunens 3., 6. og 8. klasser med landsnormen fra Danlæs (Allerup og Mejding 2007), ligesom Lolland Kommune har et billede af hvordan kommunens resultater ser ud i forhold til denne landsnorm. Brøndby Kommune – der har gennemført systematiske læseprøver siden 1995 – præsenterer resultaterne af læseprøverne for det politiske udvalg hvert andet år, men ledelsen understreger at prøverne hovedsagelig bruges som et udviklings- og arbejdsredskab for den enkelte lærer. Resultaterne viser at kommunen ligger over landsgennemsnittet indtil 4. klasse, hvorefter børnene får dårligere resultater på områderne forståelse og ordforråd.

De besøgte kommuner holder generelt øje med udviklingen på det sproglige område – i skolen drejer det sig særligt om læsningen. Disse indberetninger og analyser er dog ikke deciderede effektundersøgelser, men mere en overvågning af om udviklingen af visse nøgletal inden for sprogområdet går i den ønskede retning.

I forhold til aggregeringen af data er det vigtigt at bemærke at selve målingen kan være kontra-produktiv når det handler om vurderingens vigtige formål i forhold til at give læreren et redskab til en ændring af pædagogisk praksis – i hvert fald hvis data fra målingen offentliggøres. I Bornholms Regionskommune har talehørepædagogerne en eksplicit holdning om at det ikke skal være muligt at måle klasser og skoler i forhold til hinanden. Det er således kun læsevejlederen der ligger inde med resultaterne af læsetesten. Det giver de implicerede lærere og skoler en sikkerhed for at vurderingsredskaberne er et arbejdsværktøj for dem og ikke et eksternt redskab der vil dele kommunens skoler op i hhv. gode og dårlige. Det ville ske på et unuanceret grundlag der ikke tager højde for at skolerne kan have ganske forskellige vilkår for at arbejde med sprog, fx i for-

hold til elevsammensætning. Iværksættelsen af kvalitetsrapporterne har dog udfordret den holdning, og der har også været et politisk ønske om at offentliggøre data. Derfor indgår resultaterne af 3. klassernes læseresultater i dette års kvalitetsrapport. Efter planen vil næste års kvalitetsrapport ikke indeholde sådanne resultater.

Andre former for output der fremgår af modellen, er "lærerens angivelse af at have udarbejdet forskellige pædagogiske opfølgingsforløb i klassen" og "de øvrige professionelle voksne og forældrenes angivelse af at have udarbejdet en form for opfølgning". Disse output omhandler indsatsen i klassen, fx lærerens undervisningsdifferentiering, og indsatsen fra andre voksne i barnets hverdag, fx forældre, SFO-pædagoger o.l. Disse andre voksne kan være blevet inddraget i et opfølgingsforløb i mere eller mindre formel grad.

De interviewede praktikere mener generelt at forældrene med fordel kan inddrages i opfølgingsforløbet. Fx kan forældrene aftale med indskolingslæreren på hvilke måder de skal læse med barnet – om de fx skal lægge vægt på at pege på ordene under højtlesning m.v. – eller iværksætte andre sproglige aktiviteter med barnet, og vurderingen af barnets sprog er en anledning for børnehaveklasselederen til at tale med forældrene om deres ansvar for barnets sproglige udvikling. Dette vil i givet fald kunne fremgå af barnets elevplan. En børnehavepædagog nævner at en professionel ofte "løber panden mod en mur" når hun henvender sig til forældrene vedr. sproglige vanskeligheder hos barnet, men med et vurderingsresultat forstår forældrene alvoren og vigtigheden af vurderingen. Det samme kan tænkes at være tilfældet efter vurderinger i tiden omkring skolestart.

Begge former for indsats er vanskelige at kende det præcise indhold og omfang af. At undersøge dette nærmere er imidlertid væsentligt i en effektundersøgelse. Fordi den indsats hvis effekt skal måles, ikke er meget præcist defineret, skal der tegnes et billede af indsatsen. Dette billede skal bruges til at sandsynliggøre at ændringerne i den primære indikator (forbedrede sproglige kompetencer vist i eftermålingen af barnets sprog) skyldes indsatsen. Med andre ord er det nødvendigt at konstatere om der er sket en indsats – og i givet fald hvilken – inden vurderingen af om de forbedrede sproglige kompetencer skyldes indsatsen. Det er i sig selv interessant at konstatere ændringer i praksis som følge af en vurdering af børns sprog og at undersøge i hvilken grad og hvordan lærerne bruger vurderingerne som et arbejdsredskab.

Konkret kan dette billede fremkomme ved at der indhentes oplysninger fra praktikere i skole og SFO og fra forældre, fx gennem en spørgeskemaundersøgelse. Dette kvantitative materiale kan eventuelt suppleres med kvalitative undersøgelser af praksis (fx fokusgruppeinterview) blandt børnehaveklasseledere og indskolingslærere hvis dette kan styrke billedet af hvordan indsatsen tilrettelægges.

Det sidste outputmål der fremgår af modellen ovenfor, er "forløb i PPR-regi (målt i timer, antal e.l.)". Som nævnt er undervisningsdifferentiering og anden ændring af pædagogisk praksis den mest udbredte form for opfølgning på vurderingerne i tiden omkring skolestart i de besøgte kommuner. Der bliver desuden identificeret et (forholdsvis) lille antal børn der har sproglige vanskeligheder i en sådan grad at de henvises til PPR. Også denne indsats skal der – af samme årsager som nævnt under de andre typer af indsatser ovenfor – tegnes et billede af, eventuelt vha. en opgørelse over antallet af forløb, timer e.l. hvor denne særlige støtte er ydet. Selve indholdet af forløbene på PPR vil der være viden om blandt PPR-medarbejderne, bl.a. talehørepædagogerne.

For begge måls vedkommende – altså både beskrivelserne af de forskellige aspekter ved indsatsen fra såvel praktikere og forældre og ved decideret henvisning til PPR – gælder det at målene kan tegne billedet af indsatsens varighed. Det kan på længere sigt bruges til – når antallet af vurderinger er blevet højt nok – at dokumentere om indsatser af forskellige varigheder giver forskellige effekter. Virker korte intensive forløb bedre end længere? Eller er det bedre at tilbyde en længerevarende indsats af mere ekstensiv karakter? Og virker visse typer af indsatser bedre på visse typer af sproglige problemer?

Det er meget vigtigt at være bevidst om at en ændring af outputmålene ikke i sig selv er en effekt. Selve effektundersøgelsen skal netop vise i hvilken grad ændringerne af disse indikatorer skyldes indsatsen. I det empiriske materiale nævner tre kommuner muligheden for se ændringer i antallet af henvisninger til specialundervisning som en måde at undersøge effekten af arbejdet med vurderinger af sprog på – særligt den indsats som følger efter. Det er dog et tal som ifølge de interviewede er vanskeligt at gøre op. Derudover kan det indvendes at et fald i antallet af henvisninger ikke nødvendigvis er udtryk for en effekt af arbejdet med vurderinger af børns sprog og andet sprogarbejde. En lavere henvisningsfrekvens kan også være udtryk for en ændret prioritering, fx en ændring af grænsen for henvisning af barnet til særlig støtte. Det ville derfor være en fejlslutning automatisk at betragte fx en nedgang i antallet af henvisninger til specialundervisning som et udtryk for en effekt af sprogarbejdet. Omvendt kan et fald i antallet af henvisninger være en indikator for effekten hvis der ikke er andre (eventuelle politiske, demografiske m.v.) grunde til det.

Outcome: Forbedrede sproglige kompetencer hos børnene

Efter gennemgangen af input, indsats og output skal outcome nu vurderes. Det skal altså fastslås eller sandsynliggøres at børnenes sproglige kompetencer rent faktisk forbedres som følge af vurderingerne og den efterfølgende opfølgingsindsats.

Som nævnt har de fem besøgte kommuner ikke gennemført eftermålinger og deciderede effektundersøgelser i stil med de ovenfor beskrevne. Derfor vil dette afsnit forsøge at indramme effekten mere tentativt end det ville være tilfældet hvis sådanne målinger havde eksisteret. Her gengi-

ves et billede af de interviewede praktikeres, talehørepædagogers og lederes indtryk af effekten og dermed en mere subjektiv vurdering fra disse grupper om arbejdet som følge af vurderingerne kan føre til et højere sprogligt niveau hos børnene.

Som beskrevet ovenfor kan der foregå to hovedtyper af opfølgningsindsatser: dels en henvisning af barnet til PPR, dels en indsats fra børnehaveklasselederen eller læreren, andre fagpersoner eller barnets forældre.

Selve vurderingen af effekten af barnets henvisning til et særligt sprogligt støttetilbud efter en vurdering i tiden omkring skolestart er vanskeliggjort af at det kun omhandler ganske få børn. Et barn med sproglige vanskeligheder vil nemlig typisk være identificeret allerede ved treårsscreeningen, og der vil derfor være iværksat et opfølgningsforløb allerede på dette tidspunkt. Den samlede effekt af disse vurderinger er derfor ikke særligt stor, men igen skal det bemærkes at hovedformålet med gennemførelsen af disse vurderinger på dette tidspunkt heller ikke er henvisningen til PPR.

Derimod er det interessant at undersøge om en opfølgning blandt praktikere og forældre kan have en positiv effekt på barnets sprog. Bornholms Regionskommune har gjort ansatser til en effektmåling af dette. Det er treårsvurderingerne og opfølgningsarbejdet i forlængelse heraf der er genstand for undersøgelsen som viser dels en sammenhæng mellem det tidlige sprog og de senere læsefærdigheder (omtalt tidligere i afsnittet om arbejdet med barnets sprog i dagtilbud), dels en kausal sammenhæng mellem en opfølgning blandt de centrale voksne i barnets hverdag som følge af en vurdering af barnets sprog og et forbedret sprog hos barnet (jf. boksen nedenfor).

Ledelsen i Bornholms Regionskommune giver under interviewet udtryk for vigtigheden af at bruge denne viden aktivt. Som en af lederne udtrykker det, *ved* ledelsen at der er en sammenhæng mellem det tidlige sprog og de senere læsefærdigheder, men den *tror* på at sammenhængen kan påvirkes gennem en tidlig indsats. Ledelsen giver samtidig udtryk for at det kunne være interessant – også på nationalt plan – at undersøge hvilken pædagogisk praksis der kan dæmme op for sproglige vanskeligheder påvist i førskolealderen. Den viden kan blandt andet bruges til at omprioritere ressourcer så de er målrettet bestemte grupper.

Bornholms Regionskommune: Vurdering af effekten af et tidligt sprogarbejde efter treårsvurderingen

Bornholms Regionskommune har undersøgt effekten af en tidlig sprogvurdering. Undersøgelsen er sket på baggrund af de tidligste erfaringer med gennemførelsen af sprogvurderinger og opfølgingsforløb. De konkrete data stammer fra bornholmske børn årgang 1985 (Niedersøe m.fl. 2006).

Hvis et barn fra årgang 1985 udviste sproglige vanskeligheder ved treårsvurderingen, blev barnets nøglepersoner (forældre, dagplejemødre og pædagoger) vejledt af talehørepædagogen om hvordan vanskelighederne kunne afhjælpes. Der skete ingen anden pædagogisk indsats end denne, som særlige støttetilbud e.l. Idet alle børn blev tilbudt denne form for opfølgning, findes der ingen kontrolgruppe blandt de bornholmske børn. Det er derfor ikke muligt at foretage en direkte måling af effekten af vurderingen og den efterfølgende opfølgning, men når resultaterne af årgangens prøve i 9. klasse (TL4) sammenlignes med landsnormen, fremgår det at den bornholmske forsøgsårgang klarer sig bedst. Den bornholmske årgang rummer således en større andel af hurtige og sikre læsere end gennemsnittet i landsundersøgelsen, ligesom andelen af børn i de tre svageste grupper er halveret i forhold til landsnormen. Dette kunne indikere en effekt af den tidlige indsats.

Generelt giver kommunerne udtryk for at sprogarbejdet som følge af sprogvurderingerne i dagtilbuddene har en større effekt end det sprogarbejde der følger af vurderingerne af børns sprog i tiden omkring skolestart.

Lolland Kommune mener at begrundelsen for dette skal findes i det store fokus på sprog i dagtilbuddene med læreplaner og trevurdering. Dette arbejde har ifølge en talehørepædagog i kommunen medført stor bevidsthed fra pædagogernes side om deres sprogarbejde. Derudover har en af de tidligere kommuner haft et politisk mål om at følge op på eventuelle sproglige vanskeligheder tidligt i barnets liv og at viderebringe den viden der kommer ud af dette arbejde. Det har medført at det kun er meget få børn med sproglige vanskeligheder som først er blevet opdaget i skolen. For Bornholms Regionkommunes vedkommende vurderes kontakten til forældrene i forbindelse med treårsvurderingen også at være en stor del af årsagen til treårsvurderingens store betydning i forhold til at rette op på eventuelle sproglige vanskeligheder hos et barn.

I Bornholms Regionskommune og Køge Kommune har talehørepædagogerne også erfaringer med at blive inddraget før dette tidspunkt, enten i vuggestuen eller dagplejen. Det er altså den

tidlige indsats i forhold til opmærksomheden på børnenes sprog – og en eventuelt sproglig indsats i forbindelse hermed – som ifølge talehørepædagogerne har den største effekt når det handler om at gøre en forskel for en gruppe børns fremtidige sproglige færdigheder, fx i forhold til læsning.

Generelt oplever kommunerne dog at der er en effekt af indsatsen fra de voksne omkring barnet efter en vurdering i tiden omkring skolestart – både de professionelle voksne og forældrene. Selvom gennemførelsen af vurderingen, eventuelt ved en talehørepædagog, og tilrettelæggelsen af opfølgingsforløbet giver børnehaveklasselederen og læreren et fokus på sprog og sproglig udvikling. Dette fokus kan komme alle børn til gode. Fx har Albertslund Kommune en institution som ikke har nogen tosprogede børn, men som stadig har otte danske børn med et ikke-alderssvarende sprog. Tosprogskonsulenten i kommunen mener at dette viser at en høj andel af tosprogede børn giver et øget fokus på sprog og sprogarbejde hvilket også kan have positiv indflydelse på de øvrige børn. Også i forhold til forældrene kan vurderingen bidrage til et øget fokus på sprog. Omfanget af forældrenes arbejde afhænger dog ifølge en talehørepædagog i Bornholms Regionskommune af de ressourcer der er til stede i hjemmet.

De interviewede giver dermed generelt udtryk for at det har en effekt på barnets sprog når de voksne omkring barnet får et øget fokus på sprog efter en vurdering og gennemfører en opfølgning i de fora hvor barnet i forvejen befinder sig. I forlængelse heraf er det nødvendigt at minde om de barrierer for sprogarbejdet der er blevet beskrevet i løbet af rapporten. Fx har det empiriske materiale vist at børnehaveklasseledere og lærere kan finde det meget vanskeligt at omsætte vurderingsresultater til konkrete ændringer i deres pædagogiske praksis. Hvis denne omsætning ikke sker – eller ikke sker præcist nok – kan det have negativ indflydelse på effekten af indsatsen fordi denne bliver mindre fokuseret. Det er centralt at børnehaveklasselederen og læreren har en meget præcis opfattelse af hvad der kan gøres for at afhjælpe de sproglige vanskeligheder som vurderingen har vist. Der kan dermed ske dels justeringer af egen praksis, dels videreformidling af viden til forældre og andre relevante voksne i barnets liv der kan spille en rolle i opfølgningen (fx SFO-pædagoger). Rapporten fremhævede tidligere at børnehaveklasselederen og læreren kan bruge talehørepædagogen i denne proces.

Et andet aspekt som denne rapport har beskrevet, og som kan forårsage negativ indflydelse på effekten af vurderingerne er eventuelle opståede huller i det tidlige sprogarbejde og sprogarbejdet i skolen. Hvis sprogarbejdet i skolen bygger oven på dagtilbuddets arbejde, må effekten af arbejdet blive styrket – ligesom det modsatte kan tænkes at være tilfældet.

Rapporten har dermed påvist barrierer for at den kausale sammenhæng der er beskrevet i modellen i kapitel 9, kan finde sted, ligesom rapporten har præsenteret muligheder for at løse op for disse barrierer.

Utilsigtede effekter af vurderingerne

Ud over den tilsligtede effekt af vurderinger af børns sprog – forbedrede sproglige kompetencer hos børnene – kan der også opstå utilsigtede effekter af at foretage vurderinger. Utilsigtede effekter skal forstås som effekter af barnets sprog som går imod den primære intention om at forbedre sproget hos børnene. Nedenfor præsenteres tre utilsigtede effekter der kommer til udtryk ved interviewene i de besøgte kommuner. Fælles for alle tre er at de udspringer af selve gennemførelsen af vurderingerne – ikke af det efterfølgende sproglige arbejde.

For det første nævner flere af de interviewede – såvel talehørepædagoger som personale i børnehaveklasse, SFO og indskoling – faren for at vurderingerne kan medføre et mangelsyn dvs. at de voksne omkring et barn via vurderingerne kan komme til at fokusere for meget på barnets manglende kompetencer.

En talehørepædagog fremhæver også faren for at vurderingerne kan medføre en opfattelse blandt lærere og pædagoger af at børn skal have opnået visse kompetencer på bestemte tidspunkter. Den pågældende talehørepædagog mener at denne opfattelse opstår hvis den voksne ikke har den nødvendige viden om børns sprog. I hendes optik tegner et testresultat billedet af hvor langt barnet er nået i sin udvikling, og hun fremhæver derfor at de voksne omkring barnet skal være varsomme med at sætte kraftigt fokus på børn hvis naturlige udvikling gør at de vil indhente de aspekter som vurderingen viser at de på vurderingstidspunktet har vanskeligt ved.

En talehørepædagog i en anden kommune formulerer det sådan at ord gør en forskel; de er magtfulde. Derfor er det også vigtigt at fokusere på det som barnet kan, frem for det som barnet ikke kan. En anden talehørepædagog fremhæver hvordan en vurdering af barnets sprog kan være en anledning til at der tegner sig et nyt billede af barnet, og måske viser det sig at barnet kan mere eller en række andre ting end de voksne har opdaget i dagligdagen.

En anden utilsigtet effekt af arbejdet med vurderinger i tiden omkring skolestart fremgår af interview med såvel børnehaveklasseledere som talehørepædagoger i to af kommunerne. Her nævnes det at gennemførelsen af en vurdering af barnets sprog kan minde for meget om en eksamenssituation. Interviewene peger på at det kan forhindre barnet i at vise hvad det kan, ligesom der kan være en fare for at en nervøs stemning kan ødelægge en legende og lystbetonet tilgang til at beskæftige sig med sprog. Dette kan på længere sigt have negativ indflydelse på barnets sproglige kompetencer.

En skole i Brøndby Kommune har af denne grund fravalgt KTlen. En børnehaveklasseleder beskriver hvordan skolen oplevede at børnene blev nervøse før KTlen, og da skolen samtidigt ikke syntes at resultaterne af KTlen afspejlede børnenes sproglige kompetencer præcist nok, valgte den at gå bort fra gennemførelsen af denne type vurdering.

Andre af de interviewede genkender også faren for at vurderingssituationen minder om en eksamen. En talehørepædagog fra Bornholms Regionskommune fortæller hvordan hun forsøger at skabe en afslappet stemning ved at forsøge at give situationen en stemning af "nu tegner vi sammen". Talehørepædagogen forventer at observatørerne er med til at skabe en sådan afslappet stemning. Fordi der ikke er tale om et fast observatørteam, har talehørepædagogerne udarbejdet et dokument med beskrivelser af forventninger til observatørerne for at minimere børnenes oplevelse af vurderingen som en eksamenslignende situation. Hun fremhæver hvordan et af de væsentlige formål med sprogarbejdet med børnene i indskolingen er at give dem lyst til at lære og beskæftige sig med sprog. Denne lyst skal ikke blive mindre fordi sprogarbejdet sker i et præstationspræget miljø. Konkret forsøger den pågældende talehørepædagog at afdramatisere vurderingen med en legende tilgang til vurderingen, fx ved at sige til børnene ved KTI at de skal lege "tegnerobotter der tegner lige det jeg siger".

I en anden kommune anbefaler en børnehaveklasseleder at gennemføre en vurdering to gange så børnene vænner sig lidt mere til situationen. Det bør dog i den forbindelse overvejes om denne fremgangsmåde kan medføre en skævvridning af vurderingsresultatet (jf. den tidligere understregning af før- og eftermålingers sammenlignelighed og ikke ensartethed).

Både Bornholms Regionskommune og Brøndby Kommune har imidlertid en klar holdning om at de voksne deltagere i en vurdering kan afhjælpe situationens eventuelle eksamensagtige præg. Andre konkrete løsningsforslag er at talehørepædagogen kan komme på besøg i klassen før vedkommende senere kommer for at gennemføre vurderingen, eller at eventuelle observatører kan udvælges på baggrund af muligheden for at relevante voksne i barnets liv kan mødes og vidensdele. Det har den fordel at det er voksne som barnet har kendskab til, der er til stede, og det kan være med til at afdramatisere situationen.

En tredje og sidste utilsigtet effekt af at gennemføre vurderinger af børns sprog i tiden omkring skolestart er hvad en talehørepædagog kalder en "lille fare" for at vurderingerne bliver en sovepude. Hun beskriver en situation hvor de professionelle omkring et barn har en fornemmelse af at barnet har sproglige vanskeligheder, men hvor de udskyder at handle ud fra den begrundelse at der fx om to måneder skal gennemføres en KTI eller en anden vurdering. På den måde spildes der værdifuld tid hvor en indsats for at forbedre barnets sprog kunne have fundet sted, fx ved inddragelse af talehørepædagogen.

To indskolingslærere fra en anden kommune beskriver hvordan andre indskolingslærere gennemfører vurderinger meget jævnligt for derigennem at dække sig ind i forhold til sprogarbejdet. Vurderingernes formål er dermed først og fremmest lærernes dokumentation – fx over for forældrene – for at læreren varetager undervisningen tilfredsstillende.

Det er med andre ord vigtigt at bibeholde et dynamisk syn på barnet, dvs. et syn der ikke fastholder barnet i det billede som fremgår af vurderingen. To talehørepædagoger fra samme kommune beskriver hvordan dette dynamiske syn skal sikres både gennem inddragelse af viden fra før og efter vurderingen og gennem bevidstheden om at vurderingen ikke rummer en værdi i sig selv. Værdien ligger i at vurderingen kan danne afsæt for pædagogiske handlinger.

9.2.4 Positive og negative sideeffekter

Afslutningsvist skal de positive og negative sideeffekter ved at gennemføre vurderinger af børns sprog i tiden omkring skolestart beskrives. Sideeffekt forstås som en effekt af indsatsen der intet har med den primære effekt at gøre, dvs. i dette tilfælde forbedrede sproglige kompetencer hos børnene. Positive og negative konsekvenser af vurderinger af børns sprog i tiden omkring skolestart har – på lige fod med de oplevede effekter – været et tema i alle interview med praktikere og konsulenter. Sideeffekterne har været nævnt løbende i rapporten og opridses derfor kort her.

Den positive sideeffekt er at udfordringer for læreren synliggøres, fx over for skolelederen, hvis skolelederen deltager i eller på anden måde kobles til arbejdet med vurderingerne af børns sprog. Den negative sideeffekt er at resultatet af vurderingen kommer til at fylde for meget i lærerens og forældrenes kommunikation med hinanden i forhold til den udsagnskraft som vurderingen reelt har.

I forbindelse med enhver indsats vil det være fordelagtigt for de relevante fagpersoner at drøfte mulige sideeffekter – særligt de negative så der kan arbejdes på at dæmme op for disse. Denne drøftelse er ikke nødvendigvis afhængig af at der foreligger en effektundersøgelse, men kan ske i et relevant forum hvor de forskellige faggrupper er repræsenteret.

Opmærksomhedspunkter

I arbejdet med at undersøge effekten af at gennemføre vurderinger af børns sprog i tiden omkring skolestart er det vigtigt at være opmærksom på at:

- En effektundersøgelse kræver et solidt talmateriale (især før- og eftermålinger af børnenes sproglige kompetencer), et klart billede af indsatsen og en faglig viden på højt niveau om de komplekse kausale sammenhænge omkring sprogindlæring som en sådan effektundersøgelse skal søge at indfange.
- Offentliggørelse af data kan flytte fokus væk fra vurderingernes funktion som et internt arbejdsredskab for skolen og kan tænkes at øge risikoen for fænomenet 'teaching to the

test'.

- Der kan opstå utilsigtede og uønskede negative effekter ved at arbejde med vurderinger af børns sprog. Disse effekter skal bevidst søges mindsket, fx gennem fastholdelse af et syn på vurderingerne som primært et arbejdsredskab for børnehaveklasselederen og læreren.

Appendiks A

Projektbeskrivelse for sprogvurderinger i skolestarten

Baggrund

Internationale undersøgelser der viser at danske børns læsefærdigheder er dårlige når man sammenligner med børn fra andre nationer, har været anledning til lovforslag om indførelse af sprogvurderinger. Der er desuden en forventning om at sprogvurderinger kan identificere tosprogede børn med sproglige vanskeligheder, og at sprogvurderinger kan være et redskab til at bryde negativ social arv.

EVA er som led i Handlingsplan 2007 i gang med at evaluere anvendelsen af sprogvurderinger i dagtilbud for børn. Med den ny dagtilbudslov, der trådte i kraft 1. august 2007, forpligtes kommunerne til at tilbyde alle treårige børn en sprogvurdering. Den skal sikre at det bliver afdækket hvilke børn der ikke har et alderssvarende sprog, sådan at de kan få den nødvendige sprogstimulering. Et veludviklet og nuanceret sprog ses som en af de væsentligste forudsætninger for at børn kan få et positivt og udbytterigt skoleforløb. Bestemmelsen ventes at træde i kraft fra sommeren 2007.

Den igangværende evaluering på dagtilbudsområdet undersøger de hidtidige erfaringer med forskellige måder at organisere sprogvurderinger på. Fokus er på de forskellige typer sprogvurderingsmaterialer og den pædagogiske praksis der følger op på vurderingerne, og som skal støtte børnenes sproglige udvikling.

I februar 2006 udgav regeringens Skolestartsudvalg en rapport med titlen: *En god skolestart. Et samlet læringsforløb for dagtilbud, indskoling og fritidsordning*. I rapporten anbefales blandt andet:

- At der indføres obligatoriske sprogscreeninger ved skolestart, blandt andet for at styrke den differentierede undervisning.
- At der udarbejdes materialer som skolerne kan anvende til sprogscreeningerne.

- At der foretages en systematisk vidensopsamling af screeningsresultaterne.

Der er endnu hverken fremsat lovforslag eller indgået aftale om sprogscreening ved skolestart. Undervisningsministeriet har før skolernes sommerferie i 2007 udgivet et vejledende materiale til sprogscreeninger af tosprogede børn.

I lyset af de gældende og kommende lovinitiativer har formandskabet for Skolerådet bedt EVA om at gennemføre en overbygning på EVA's igangværende evaluering af sprogvurderinger i dagtilbud for børn med fokus på sprogvurderinger i skolestarten.

Formål

Formålet er at undersøge hvilken betydning arbejdet med sprogvurderinger i dagtilbud medfører for skolestarten og i de første skoleår i udvalgte kommuner som har erfaringer med sprogvurderinger af børn i skolestarten. Der sættes fokus på hvilke metoder og hvilken organisering der er anvendt i arbejdet med sprogvurderinger i skolestarten, og hvordan kommunerne arbejder med at skabe sammenhæng mellem sprogvurderingerne i dagtilbud og indsatsen i skolestarten. Undersøgelsen skal belyse:

- 1 Hvilke metoder de udvalgte kommuner anvender i arbejdet med sprogvurderinger i skolestarten, og hvordan arbejdet er organiseret.
- 2 Hvordan viden om eleven fra dagtilbud overleveres til og anvendes i skolen ved skolestart.
- 3 Hvilken viden der evt. er om effekterne af forskellige indsatsforløb i dagtilbud og i de første skoleår, herunder viden om effekten set i forhold til tidspunktet for og varigheden af indsatsen og betydningen af graden af sammenhæng mellem indsats i dagtilbud og skole.

Dataindsamling og metode

Projektet tager udgangspunkt i de kommuner der har anvendt sprogvurderinger i en længere periode, og som indgår i EVA's evaluering af anvendelsen af sprogvurderinger i dagtilbud. Tanken er at se på om dagtilbuddenes arbejde med sprogvurderinger har nogen betydning for håndteringen af børnenes skolestart.

EVA havde i første omgang udvalgt fire kommuner til nærmere analyse i evalueringen på dagtilbudsområdet. EVA har siden vurderet at det var nødvendigt at inddrage en kommune yderligere i den nærmere analyse. En rundringning til de i alt fem kommuner tyder på at disse har gjort sig nogle erfaringer med sprogvurderinger i skolestarten som gør at de vil være relevante at inddrage i denne undersøgelse. Hvis det ved undersøgelsens start viser sig at kommunernes erfaringer alligevel er for sparsomme til at danne grundlag for undersøgelsen, vil det være nødvendigt at foretage en screening blandt kommunerne for at udvælge yderligere kommuner til deltagelse. Projektet på dagtilbudsområdet gennemføres i "gamle kommuner". For sammenlagte kommuner kan der evt. vise sig at være en problematik omkring usikkerhed i forhold til politikker og praksis i sammenlagte kommuner. Desuden er der en risiko for at ikke alle fem kommuner ønsker at del-

tage i projektet netop fordi de allerede lægger kræfter og ressourcer i evalueringen af anvendelse af sprogvurderinger på dagtilbudsområdet.

Analyse af kommunale strategier for arbejdet med sprogvurderinger

Der gennemføres en analyse af de udvalgte kommuners tilgang til og strategi for arbejdet med sprogvurderinger i dagtilbud og skolestart og sammenhængen mellem arbejdet på de to områder. Der tages udgangspunkt i desk research af skriftlige dokumenter evt. suppleret med interview med kommunale repræsentanter.

Kvalitativ interviewundersøgelse

Der gennemføres interview med repræsentanter for de kommunale forvaltninger, med læselærere, dansk lærere i indskoling og talehørepædagoger som "afleverer" børnene fra dagtilbudsområdet. Formålet er at opnå en nuanceret forståelse af hvordan de fagpersoner som arbejder med sprogvurdering af børnene, oplever sammenhængen mellem arbejdet på dagtilbudsområdet og i skolestarten for at indsamle deres vurderinger af betydningen af arbejdet på dagtilbudsområdet for børnenes skolestart.

Appendiks B

Anvendt litteratur

Albæk og Rieper, 2001: *Evaluering i Danmark*. I antologien: *Tendenser i evaluering*. Odense Universitetsforlag.

Allerup og Mejding, 2007: *Danlæs - analyser og resultater*. Danmarks Pædagogiske Universitets-skole.

Broström, Stig, 2001: *Farvel børnehave – hej skole! Undersøgelser og overvejelser*. Århus-Systime.

Danmarks Evalueringsinstitut, 2009: *Læsevejlederen – som omdrejningspunkt for læseindsatsen på mellemtrinnet*.

Danmarks Evalueringsinstitut, 2007: *Sprogvurderinger af 3-årige – erfaringer og perspektiver*.

Danmarks Evalueringsinstitut, 2007: *Den afdelingsopdelte skole*.

Danmarks Evalueringsinstitut, 2005: *Skolefritidsordninger*.

Hagtvet, Bente Eriksen, 2004: *Sprogstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Alinea.

Karmiloff, Annette og Kyra, 2002: *Barnets veje til sprog*. Specialpædagogisk Bibliotek.

Krogh, Tove, 1977: *Kontrolleret Tegneiagttagelse – et arbejdsredskab i begynderundervisningen*. Skolepsykologi.

Madsbjerg, Sigrud og Pøhler, Lis, 2008: *Læsevejlederen*. Dafolo.

Mejding, Jan, 1994: *Den grimme ælling og svanerne – om danske elevers læsefærdigheder*. Danmarks Pædagogiske Institut.

Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender, 2007: Lov nr. 501 af 06/06/2007. Lov om dags-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven).

Møller, Mette Kjellerup, 2005: *Testmaterialer i dansk børnelogopædi*. Dansk Audiologopædi.

Niedersøe, Jan, Madsbjerg, Sigrid, Frost, Jørgen og Sørensen, Per Møller, 2006: *Det tidlige sprogs betydning for læseindlæringen*. Skolepsykologi, 43. årgang, nr. 2.

Nielsen, Helen, 2000: *DLB-kendskab. Dansk lyd- og bogstavkendskab i børnehaveklassen*. Special-pædagogisk forlag.

Petersen, Dorthe Klint, 2008: *Evaluering af læsefærdigheder*. Tidsskrift for Evaluering i praksis Cepra. Nr. 1, jan. 2008.

Regeringen, 2006: *Fornyelse, fremgang og tryghed. Strategi for Danmark i den globale økonomi – de vigtigste initiativer*. Regeringens globaliseringsstrategi.

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

Socialministeriet, 2005: *Hvad må du sige. Udveksling af fortrolige oplysninger i forebyggende tværfagligt samarbejde om børn og unge*.

Undervisningsministeriet, 2008: *Prøve- og eksamenssystemet – Udfordringer og muligheder*.

Undervisningsministeriet, 2008: Lov om ændring af lov om folkeskolen nr. 369 af 26/05/2008.

Undervisningsministeriet, 2003: Bekendtgørelse nr. 499 af 13/06/2003 om indholdet i børnehaveklassen.

Undervisningsministeriet, 1998: *Folkeskolen år 2000 – en god skolestart*.

Hjemmesider:

Frost, Jørgen og Nielsen, Jørgen Chr.: *IL-basis*. Dansk Psykologisk Forlag. www.dpf.dk (vælg Test > Skoler > Læsning). Lokaliseret 19. august 2008.

Ordblindeinstituttet: *Test ved diagnostisering af dysleksi*. www.oi.dk (vælg Ordblindhed/dysleksi > A. Testning af ordblindhed). Lokaliseret 21. august 2008.

Undervisningsministeriet: *Ny pædagoguddannelse i støbeskeen* (artikel). www.uvm.dk (vælg Videregående uddannelser > Øvrig information > Nyhedsarkiv > dato: 25.8.2006). Lokaliseret 12. august 2008.

Wangebo, Kirsten: *Reading Recovery i Danmark*. Videncenter for Undervisning & Læring, CVU København & Nordsjælland: www.cvukbh.dk (vælg Videncentre > Videncenter for Undervisning & Læring > Certificerede uddannelser). Lokaliseret 27. juli 2008