

# Sprogvurdering i børnehaveklassen

AF DORTHE BLESES OG ANDERS HØJEN, CENTER FOR BØRNESPROG, SYDDANSK UNIVERSITET

I august 2009 blev der indført obligatorisk sprogvurdering i børnehaveklassen. Med udgangspunkt i anbefalinger fra en amerikansk komite peger denne artikel på en række faktorer, som er afgørende for en evidensbaseret sprogvurderingspraksis. For at sprogvurderingen kan understøtte differentieret undervisning i børnehaveklassen og udvikling af læsefærdigheder lægges op til en relativt omfattende sprogvurdering. Denne bør omfatte en række (tale)sproglige færdigheder, der forudsiger både afkodningsfærdigheder og læseforståelse målt med et materiale, der sikrer en ensartet og valid vurdering af alle børn.

## Hvorfor sprogvurdering i børnehaveklassen?

Alle børn skal kunne udnytte deres potentiale og få den bedst mulige uddannelse. Derfor er der berettiget fokus på folkeskolens evne til at sikre børns læring. Den faglige kompetence, der har fået størst opmærksomhed, er læsning, fordi forskning har vist, at gode læsefærdigheder er afgørende for at klare sig i uddannelsessystemet. Det skyldes at læsning fra 3.-4. klasse er det primære redskab til at tilegne sig viden i skolen. Forskning viser samtidig, at barnets sproglige færdigheder er en væsentlig prædikator for, hvor hurtigt og hvor godt barnet lærer at læse (se fx Schoon, Parsons, Rush, & Law, 2010). De sproglige kompetencer ved skolestart påvirker dermed udbyttet af grundskolen og på længere sigt mulighederne for en god uddannelse (Shonkoff & Phillips, 2000). Også en dansk undersøgelse viser væsentlige sammenhænge mellem sproglige forudsætninger i børnehaveklassen og den tidlige læseudvikling (Juul, 2007). Bl.a. viden om disse sammenhænge har resulteret i indførelsen af obligatorisk sprogvurdering i børnehaveklassen fra august 2009. Sprogindsatser som denne består af to trin. Trin 1 er baseret på en stikprøve eller screening af barnets aktuelle kompetencer inden for udvalgte dele af sproget. Hvor omfattende stikprøven beskriver barnets sprogkompetencer, afhænger af den anvendte test. I trin 2 anvendes beskrivelsen af barnets sproglige kompetencer i en handlingsplan for det enkelte barn med henblik på at understøtte og styrke barnets sprogtilegnelse. De to trin stiller derfor forskellige metodiske krav, som desværre ofte blandes sammen i den danske debat. Det er fx ikke meningsfuldt at tale om,

at sprogvurderingen skal måle, hvad barnet kan (et såkaldt resourcesyn), frem for hvad barnet ikke kan (se fx Lehmkuhl, Jørgensen, & Holmen, 2009). Uanset hvad man kalder det af plus-ord, skal vurderingen give et så præcist som muligt øjebliksbillede af barnets færdigheder målt på en række udvalgte områder. Derimod er det afgørende, at tage udgangspunkt i det barnet allerede kan i forbindelse med den opfølgende indsats, hvor det handler om at understøtte de områder af sproget, hvor barnet tilsyneladende har brug for at udvikle sig.

## Hvad skal medtænkes i implementering af sprogvurdering?

Meget af den internationale evidensbaserede viden om vurdering (på engelsk *assessment*) af børns udvikling er samlet i en nyligt udgivet rapport, udarbejdet af en komite (*Committee on Developmental Outcomes and Assessments for Young Children*), som blev nedsat af den amerikanske kongres (National Research Council, 2008). Komiteen der havde en af verdens førende forskere på området, Catherine E. Snow, som formand, skulle undersøge tilegnelsen af en række færdigheder hos børn (herunder sproglig udvikling og tidligt skriftsprog) og udpege egnede metoder til at måle udviklingen med. Ifølge komiteen har vurdering af børn basalt set ét mål, nemlig at understøtte optimal udvikling hos *alle* børn. For at opnå dette overordnede mål anbefaler komiteen to overordnede retningslinjer: 1) *formålet* med vurderingen skal ligge til grund for beslutninger om tilrettelæggelsen; og 2) vurderingen bør være led i en *systematisk og sammenhængende indsats* der både omfatter

helbredsmæssige, uddannelsesmæssige og familiemæssige aspekter af barnets liv. Det fremhæves yderligere som afgørende, at vurderingen er evidensbaseret og veldokumenteret både med hensyn til, *hvad* der måles på, hvordan det måles, og *på hvilken måde* målingen efterfølgende anvendes. Med udgangspunkt i disse retningslinjer giver denne artikel et bud på, hvad der er vigtigt for en evidensbaseret sprogvurderingspraksis i børnehaveklassen.

## Hvad er formålet?

Formålet med en sprogvurdering bør være klarlagt og offentlig, og den bør afspejles i efterfølgende beslutningsprocesser. Dette opfyldes med *Bekendtgørelse om undervisning i børnehaveklassen* fra april 2009 i §3.

I starten af børnehaveklassen foretages som led i undervisningen en sproglig vurdering af børnene, således at undervisningen fra starten kan tage udgangspunkt i det enkelte barns sproglige kompetencer og forudsætninger og princippet om undervisningsdifferentiering.

Det fremgår yderligere at sprogvurderingen skal foregå i begyndelsen af børnehaveklassen og indgå i elevplanen. Hverken bekendtgørelsen eller ministeriets hjemmeside med supplerende information indeholder dog det, som den amerikanske komite kalder for en *eksplicit vurderingsstrategi*, idet der ikke stilles krav om brug af et bestemt materiale, bestemte metoder eller et bestemt indhold af hverken sprogvurderingen eller den opfølgende indsats. Der er heller intet krav om en fælles kommunal procedure, ligesom

det er op til den enkelte kommune eller skole at beslutte, hvem der skal foretage sprogvurderingen.

Formålet med sprogvurderingen er bredt formuleret og består i at sikre, at undervisningen kan tage udgangspunkt i det enkelte barns sproglige kompetencer med henblik på at differentiere undervisningen. Det betyder for det første, at sprogvurderingsmaterialet skal være sensitivt over hele spektret, således at der differentieres både blandt sprogligt svage og sprogligt stærke børn. Bekendtgørelsen lægger altså ikke op til *alene* at identificere sprogligt svage børn og kategorisere resten i en stor udifferentieret gruppe af børn uden sproglige vanskeligheder.

og selv producere sammenhængende fortællinger) samt at udvikle og nuancere ordforrådet. Undertemaet *Det skrevne sprog* vægter (tilløb til) tidlig skrivning og læsning (som fx lydlig opmærksomhed, kendskab til bogstaver samt lette skrive- og læseøvelser). Af børnehaveklassens trinmål fremgår det altså, at en bred vifte af både tale- og skriftsproglige færdigheder skal prioriteres højt i undervisningen. Hvis sprogvurderingsmaterialet skal kunne tage højde for disse færdigheder, skal det være relativt omfattende.

At netop disse færdigheder skal indgå i børnehaveklassens trinmål bekræftes af forskningen. At læse kræver dels afkodningsfærdigheder (at kunne identificere

præcision i lydlig informationer om ord, hastighed og effektivitet i bearbejdning og aktivering af lydlig information; samt kendskab til bogstav-lyd-korrespondancer (se fx oversigter i National Research Council, 2008; NICHD, 2005). Faktorer som disse forudsiger også afkodningsfærdigheder for danske børn (Elbro & Scarborough, 2004; Juul & Elbro, 2005). Når det gælder læseforståelse og ikke afkodning, er det primært barnets talesproglige færdigheder, der har betydning. Det gælder bl.a. tilegnelsen af sprogets centrale "byggeklodser" så som ordforråd og syntaktisk og semantisk viden. Men det gælder ikke kun byggeklodderne; det er naturligvis også vigtigt, hvordan barnet er i stand til at rekruttere disse formelle virkemidler til at anvende sproget i forskellige kommunikative sammenhænge som fx at kunne forstå og producere historier, at kunne opsummere information, fokusere på detaljer og forklare, hvad man mener og at kunne tilpasse sprogbrugen til forskellige kommunikative genrer (National Research Council, 2008; NICHD, 2005). Mens det i det første år af læseudviklingen især er afkodningsfærdigheder der forklarer variationen mellem børn, er det senere læseforståelsen, (der hænger sammen med talesproglige kompetencer) der forklarer variationen. Minoritetsgrupper (fx børn med anden etnisk herkomst end dansk eller børn fra familier med lav socioøkonomisk baggrund) er ofte forsinkede mht. læseindlæringen, men det har vist sig, at forsinkelsen mest optræder i forbindelse med læseforståelsen (Nakamoto, Lindsey, & Manis, 2007). Vi kan altså konkludere, at sprogvurderingen bør kunne afdække kompetencer som de ovenfor beskrevne, der forudsiger afkodnings- og læseforståelsesfærdigheder.



### Hvad skal måles?

Bekendtgørelsen siger, at undervisningen i børnehaveklassen skal omfatte seks temaer. Et af disse er *Sprog og udtryksformer*, der omfatter undervisning i både tale- og skriftsproglige kompetencer. Undertemaet *Det talte sprog* inkluderer en vægning af sproglige færdigheder, der understøtter dels *samtale og dialog* (som fx regler for turtagning og opmærksomhed på sprogets funktioner), dels *fortælling og oplæsning* (fx lytte til

skrevne ord) og dels læseforståelse (at forstå det man læser). Empirisk forskning har vist en stærk sammenhæng mellem sproglige færdigheder og senere læsefærdigheder, men det er ikke de samme sproglige færdigheder, der forudsiger afkodning og læseforståelse. Flere lydige og skriftsproglige dimensioner har vist sig at være gode til at forudsige barnets afkodningsfærdigheder: opmærksomhed på lydige størrelser som enkeltlyde, stavelser, rytmer m.m.;

### Hvordan skal børns sproglige kompetencer måles?

Ifølge den amerikanske komite er det afgørende, at udvikling måles med evidensbaserede vurderingsmaterialer. Dvs., at de psykometriske egenskaber (omsættelse af psykologiske, fx sproglige, egenskaber til målbare enheder) skal kunne dokumenteres, og materialets anvendelse til forskellige grupper af børn (fx børn med forskellig alder, social status, etnisk herkomst) skal være veldokumenteret.



Overordnet skal et materiale på en ensartet, valid og pålidelig måde kunne vurdere sproglige kompetencer hos forskellige grupper af børn. De metoder, der anvendes – og den måde, resultatet opgøres på – skal sikre, at børn med samme kompetencer vurderes ens uafhængigt af, hvem der gennemfører sprogvurderingen. Dette kræver jf. komiteens anbefalinger, at der defineres eksplicitte regler for, hvordan data indsamles og anvendes, herunder eksplicitte værdier for hvordan delresultater tælles sammen, så det gøres ens på tværs af børn. Vurdering af ordforråd kan tjene som eksempel her. En opgørelse i kategorier som "nogle få ord", eller "en del ord" giver metodiske problemer i fortolkningen, fordi betegnelser som "få" eller "en del" er relative. Børns sproglige kompetencer kan vurderes på en valid måde på basis af et materiale, der er standardiseret via et normeringsstudie, der viser, hvad børn kan på bestemte alderstrin. Et normeret materiale er ikke et udtryk for, at børn skal leve op til bestemte forudgivne sproglige normer (dvs. at nogle sproglige udtryksformer skulle være mere rigtige end andre, ligesom det heller ikke er et middel til at ensrette børn hen mod en idealiseret etsproget sprognorm) men er alene et nødvendigt middel til at kunne sammenligne det enkelte barn med andre børn på samme alder på et dokumenteret grundlag, ikke mindst pga. de store individuelle forskelle. Er et materiale ikke normeret således at det fx kan dokumentere hvilke sproglige kompetencer børn i børnehaveklassen typisk har, så bliver vurderingen først normativ og i værste fald skæv, fordi den afhænger af testudførerens subjektive vurdering af de sproglige normer.

Det er afgørende, at materialets indhold (det der måles på) afspejler den faktiske udvikling hos børnegruppen på det relevante alderstrin inden for de



relevante områder). De sproglige størrelser (*items*) m.m. bør derfor være udvalgt på basis af empirisk forskning, der dokumenterer tilegnelsen af de relevante sproglige områder. Med udgangspunkt i sådanne empiriske data er det muligt at udvælge sproglige items, der er sensitive for udviklingen inden for hele eller på forhånd udvalgte dele af spektret af børns sproglige kompetencer. Hvis man fx ikke udvælger ord til en ordforrådstest på basis af empirisk viden, kan man risikere, at testen består af ord, som stort set alle børn i denne alder kan, eller stort set ingen kan. I begge tilfælde vil testen ikke kunne skelne mellem sprogligt stærke og sprogligt svage børn. Et eksempel på dette er Undervisningsministeriets screeningsmateriale til tosprogede *Vis hvad du kan*, som hverken er baseret på empirisk forskning eller afprøvet empirisk, og hvor fx ordforrådsdelen til skolestartere i overvejende grad består af ord som næsten alle treårige børn kan (se diskussion i Højen, Bohn, Bleses, & Lum, under udarbejdelse). Ved anvendelsen af et sådant materiale vil der derfor være stor risiko for at underidentificere børn med generelle sproglige vanskeligheder, hvorved disse børn ikke får den sproglige opfølgning, de har brug for. Et modsat eksempel er materialet *Læseevaluering*, der er udviklet på basis af langtidstudier, der involverer flere hundrede børn (Petersen & Borstrøm, 2004).

#### Hvad med tosprogede børn?

Det diskuteres i den danske debat, om tosprogede børns danskkompetencer må vurderes med samme materiale som det, der bruges til etsprogede eller skal vurderes med et særligt materiale. Svaret afhænger af formålet. Det er nødvendigt på forhånd at klarlægge, om vurderingen 1) kun skal vurdere dansksproglig udvikling, 2) skal identificere børn med

generelle sproglige vanskeligheder uafhængigt af deres status som tosprogede eller 3) skal vurdere den samlede tosprogede udvikling, dvs. på begge/alle sprog.

Det er selvfølgelig ønskeligt med et materiale, som kan det hele. En optimal vurdering af begge sprog hos tosprogede er imidlertid ikke mulig, med mindre der afsættes betydelige ressourcer og tid til udvikling af test og ikke mindst tid og ressourcer til forudgående forskning og normering for de mange typer tosprogethed. Når dette er klaret, vil der endvidere skulle sættes betydelige ressourcer af til afvikling af vurderingerne.

Hvis man kun laver en danskvurdering normeret efter etsprogede, er der risiko for at undervurdere tosprogedes reelle sproglige kompetencer, med mindre man er opmærksom på denne risiko i udviklingen af testen og i tolkning af resultaterne. Materialet skal kunne klargøre, om en lav score skyldes generelle sproglige vanskeligheder, eller om den er en naturlig og uproblematisk konsekvens af barnets øjeblikkelige tosproglige udvikling (de Villiers & de Villiers, 2010). Dette kan dels gøres ved at inkludere deltests, hvor tosprogede normalt ikke scorer lavere end etsprogede og dels ved at supplere danskvurderingen hos lavtscorende tosprogede med en undersøgelse af ordforråd på modersmålet. Det er almindeligt, at tosprogede, især i tidlige stadier af den tosprogede udvikling, har et mindre – i vores tilfælde dansk – ordforråd end etsprogede. Men et lille dansk ordforråd skulle gerne modsvares af et stort ordforråd på førstesproget; ellers kan det være tegn på sproglige vanskeligheder, som ikke er relateret til tosprogethed. Det er således muligt med aktuel tilgængelig viden at lave et materiale, der er konstrueret til at 1) vurdere tosprogedes dansksproglige udvikling og 2) tage højde for et barns status som tosproget og skelne mellem lave danskscore, der skyldes tosprogethed og lave danskscore, der skyldes generelle sproglige vanskeligheder. Der findes dog ingen materialer på det danske marked i dag, der opfylder målet i punkt 2) eller ovennævnte punkt 3). Til trods for en udbredt opfattelse af det modsatte er Undervisningsministeriets *Vis hvad du kan* ikke udviklet til at give en grundig udredning af barnets



samlede sprogkompetencer men til at give et billede af centrale træk i det tosprogede barns sprogfærdighed på dansk (jf. introduktionen til materialet). Materialet er imidlertid heller ikke udviklet til at afdække generelle sproglige vanskeligheder (jf. introduktionen), for materialet kan ikke skelne mellem lave scorer, der skyldes sådanne vanskeligheder, og scorer der er naturligt lave som følge af barnets øjeblikkelige stadium i den tosprogede udvikling.

### Der er brug for et nyt sprogvurderingsmateriale

Anbefalinger fra internationalt anerkendte forskere peger på en række forhold, der bør medtænkes i implementering af sprogvurdering i børnehaveklassen. Hvis sprogvurderingsmaterialet skal understøtte *differentieret* undervisning



i børnehaveklassen, er det nødvendigt med en forholdsvis omfattende sprogvurdering. Denne bør måle på en række sproglige færdigheder, der både peger frem mod *afkodningsfærdigheder* og *læseforståelse* med udgangspunkt i et materiale, der sikrer en *ensartet* og *valid* vurdering af *alle* børn. Der findes allerede i dag flere valide materialer til vurdering af især afkodningsmæssige færdigheder i børnehaveklassealderen (fx Juul, 2009; Petersen, 2009), mens der ikke er valide materialer, der i tilstrækkeligt omfang kan vurdere talesproglige kompetencer. Derudover er eksisterende test først og fremmest kollektive test, hvor det kun er muligt at vurdere receptive talesproglige kompetencer.

Endvidere peger den amerikanske komité på, at der bør indgå en form for vurdering af tosprogede børns førstesprog, som er noget mere detaljeret end i *Vis hvad du kan* (hvor vurderingen består af nogle få upræcise ja/nej spørgsmål til forældrene, fx *Eksperimenterer barnet med ord på modersmålet/modersmålene?*). Også overvejelser over, hvordan sprogvurderingen i børnehaveklassen hænger sammen med andre indsats, er væsentlige jf. komiteens anbefaling som en sammenhængende indsats.

Afsluttende kan vi konkludere, at der ikke i øjeblikket findes ét samlet materiale, der lever op til komiteens anbefalinger. I forbindelse med projektet *Faglige kvalitetsoplysninger i dagtilbud* udvikler Center for Børnesprog ved Syddansk Universitet imidlertid i 2010 et nyt forskningsbaseret, empirisk afprøvet og normeret materiale til sprogvurdering af børn i treårsalderen, inden skolestart og i børnehaveklassen, der bygger på komiteens anbefalinger. Målsætningen er at udvikle et materiale, der understøtter en ensartet, valid og pålidelig vurdering af det enkelte barn ved hjælp af empirisk fastsatte regler for, hvordan sprogvurderingen gennemføres, og hvordan resultatet fortolkes og anvendes i praksis. Sprogvurderingsmaterialet (der stilles gratis til rådighed for kommunerne) kan med udgangspunkt i en vurdering af det enkelte barns sproglige kompetencer og de dertil knyttede anbefalinger hjælpe dagtilbuddet med at tilrettelægge den pædagogiske indsats og understøtte folkeskolens undervisning frem mod de

første trinmål. For at kunne identificere forskellige typer af læseproblemer vurderer materialet både receptive og produktive talesproglige kompetencer, der forudsiger afkodningsfærdigheder og læseforståelse. Da også ressourcer er en afgørende faktor, vil det være vigtigt at forske yderligere i sammenhænge mellem tale- og skriftsproglig færdigheder mhp. at gøre sprogvurderingen så kort og så præcis som muligt. Kompetencerne vurderes via udvalgte sproglige test og observation (struktureret via rapporter) af barnets sproglige adfærd i forskellige kommunikative situationer. Alle børn får en dansksproglig vurdering med samme materiale, men for tosprogede, der scorer lavt, foretages en opfølgende vurdering for at skelne mellem tosprogede, der blot er på vej i deres dansktilegnelse, og tosprogede som har deciderede sproglige vanskeligheder. Dette gøres bl.a. med detail-analyser af deltest i sprogvurderingen udvalgt med særlig henblik på tosprogede og med en mere omfattende inddragelse af modersmålet end i eksisterende materialer. Sprogvurderingsmaterialet gør det muligt at undersøge børns sprogudvikling over tid, så resultatet fra tidligere sprogvurderinger kan bruges til at kvalificere de efterfølgende. Sidst, men ikke mindst, vil det fælles materialebrug, der måler børns kompetencer fra 3 år til børnehaveklassen, være med til at understøtte udviklingen af en mere sammenhængende indsats mellem dagtilbud og skole som EVA's nylige rapport har understreget behovet for (EVA, 2008).

### Litteratur

de Villiers, P. A., & de Villiers, J. G. (2010). Assessment of language acquisition. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 1(2), 230-244.

Elbro, C., & Scarborough, H. S. (2004). Early Identification. *Handbook of Children's Literacy*, 339.

EVA. (2008). *Ord med på vejen - Vurderinger af børns sprog i tiden omkring skolestart*: Danmarks Evalueringsinstitut.

Højen, A., Bohn, O. S., Bleses, D., & Lum, J. (under udarbejdelse). En metodisk kritik af undervisningsministeriets materiale til



sprogscreening af tosprogede

Juul, H. (2007). *Sproglige færdigheder og læseudvikling. En undersøgelse af danske børn fra starten af børnehaveklassen til 2. klasse*. København: Undervisningsministeriet.

Juul, H. (2009). Bogstavprøver ved skolestart. *Skolestart*, 39(4), 4-6.

Juul, H., & Elbro, C. (2005). *Sproglige færdigheder ved starten af børnehaveklassen*: Undervisningsministeriet.

Lehmkuhl, A., Jørgensen, J. N., & Holmen, A. (2009). Sprogevaluering af børn med dansk som andetsprog - en diskussion af relevans og holdninger. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 4, 18-25.

Nakamoto, J., Lindsey, K. A., & Manis, F. R. (2007). A longitudinal analysis of English language learners' word decoding and reading comprehension. *Reading and Writing*, 20(7), 691-719.

National Research Council. (2008). *Early Childhood Assessment: Why, What and How? Committee on Development Outcomes and Assessments for Young Children*. Washington, DC: The National Academies Press.

NICHHD. (2005). Pathways to Reading: The Role of Oral Language in the Transition to Reading. *Developmental Psychology*, 41(2), 428-442.

Petersen, D. K. (2009). Læseevaluering ved skolestart - viden om ord, bogstav og lyd. *Skolestart*, 39(4), 18-21.

Petersen, D. K., & Borstrøm, I. (2004). *Læseevaluering på Begyndertrinet: Vejledning, Individuel afdækning*. København: Alinea.

Schoon, I., Parsons, S., Rush, R., & Law, J. (2010). Childhood Language Skills and Adult Literacy: A 29-Year Follow-up Study. *Pediatrics*, 125(3), e459.

Shonkoff, J. P., & Phillips, D. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*: National Academy Press.

