

EVALUERING AF OBLIGATORISKE SPROGPRØVER

Dorthe Bleses, Nynne Thorup Horn,
Emilie Nyholm Frydenlund Larsen, Nikolaj Schollert Larsen,
Søren Munkedal, Peter Rønø Thingholm og Jakob Wandall



**RAPPORT UDARBEJDET AF TRYGFONDENS
BØRNEFORSKNINGSCENTER VED AARHUS UNIVERSITET OG
EPINION FOR STYRELSEN FOR UNDERVISNING OG KVALITET**

September 2022

Indholdsfortegnelse

1	Resumé	1
2	Indledning	5
2.1	Metodisk tilgang i evalueringen af sprogprøverne	6
2.2	Datagrundlag	7
2.3	Læsevejledning	9
3	Beskrivelse af sprogprøverne	10
3.1	Hvad er baggrunden for sprogprøverne?	10
3.2	Hvad er regelgrundlaget bag sprogprøverne?	12
3.3	Hvordan er sprogprøven i børnehaveklassen opbygget?	14
3.4	Hvordan er sprogprøven i 1.-9. klasse opbygget?	17
4	Kvaliteten af sprogprøvenes opbygning og indhold	19
4.1	Hvordan er kvaliteten af sprogprøvens opbygning og indhold i børnehaveklassen?	19
4.2	Hvordan er kvaliteten af sprogprøvens opbygning og indhold i 1.-9. klasse?	28
5	Sprogprøvenes interne egenskaber og sammenhæng med eksterne redskaber	32
5.1	Hvordan er sammenhængen mellem forskellige delprøver i børnehaveklassen?	32
5.2	Hvordan er sammenhængen mellem sprogprøven og sprogvurderinger i børnehaveklassen?	34
5.3	Hvordan er sammenhængen mellem sprogprøven i 1.-9. klasse og Folkeskolens Nationale Færdighedstest?	37
6	Børnehaveklasseledernes og lærernes bedømmelse af elevers sprogprøveforsøg	40
6.1	Bliver sprogprøven i børnehaveklassen bedømt ensartet?	41
6.2	Bliver sprogprøven i 1.-9. klasse bedømt ensartet?	46
7	Gennemførte sprogprøver på skolerne og fordelingen af resultater blandt elevgruppen	50
7.1	Hvordan er fordelingen af sprogprøver på klassetrin?	50
7.2	Hvilke elever tager sprogprøverne?	52
7.3	Hvor mange elever vurderes sprogparat?	54
7.4	Hvad kendetegner elever, der bliver vurderet sprogparate?	55
8	Hvordan har kommunerne og skolerne implementeret sprogprøverne?	58

8.2	De kommunale forvaltningers rolle i og opfattelse af implementeringen af sprogprøverne.....	68
8.3	Føler børnehaveklasselederne og lærerne sig rustede til at anvende sprogprøverne?	69
9	Aktørernes oplevelse af sprogprøverne	72
9.1	Hvordan oplever elever sprogprøverne?	72
9.2	Hvordan oplever forældre sprogprøverne?	77
9.3	Hvordan oplever børnehaveklasseledere, lærere og skoleledere sprogprøverne?.....	80
10	Sprogprøvernes betydning for elevernes sproglige udvikling og trivsel	91
10.1	Har sprogprøven betydning for elevernes sprog og trivsel i børnehaveklassen?.....	91
10.2	Har sprogprøven betydning for elevernes sprog, trivsel og fravær i 1.-9. klasse?	94
11	Konklusion	98
12	Referencer	100

1 Resumé

Denne evaluering er den første videnskabelige undersøgelse af kvaliteten af de obligatoriske sprogpøver (herefter: sprogpøver), som fra skoleåret 2019/2020 blev indført på skoler, hvor mere end 30 pct. af eleverne bor i et udsat boligområde. Alle elever i børnehaveklassen på de pågældende skoler er omfattet af sprogpøverne, mens det i 1.-9. klasse kun gælder for elever, som modtager undervisning i dansk som andetsprog – supplerende. Konsekvensen af sprogpøverne er alvorlig for de elever, som ikke består sprogpøven, idet de i udgangspunktet skal gå et klassetrin om.

Evalueringen tager udgangspunkt i sprogteorier, der vægter, at sprog er en social praksis, som tilegnes i interaktion med andre voksne og børn, og at den pædagogiske praksis skal anerkende og understøtte den enkelte elevs potentiale og inddrage de fagprofessionelles dømmekraft. Evalueringen tager derudover udgangspunkt i testteorier, der bygger på internationale standarder for uddannelses- og psykologisk testning, der indeholder retningslinjer for, hvordan man opnår valide vurderinger af elevs sproglige kompetencer. Måleredskabers validitet og pålidelighed vurderes på basis af, i hvilket omfang de sikrer en ensartet gennemførelse og en ensartet og pålidelig vurdering af elevs sproglige kompetencer. Omsætningen af resultatet til en opfølgende pædagogisk indsats kræver derimod et bredere kendskab til elevens situation, og kan derfor ikke afgøres alene ved brug af vurderinger.

Evalueringen er baseret på en grundig gennemgang af sprogpøverne med henblik på at beskrive, i hvilket omfang sprogpøvernes opbygning og faglige indhold vurderer væsentlige dansksproglige kompetencer, understøtter en ensartet gennemførelse og en valid og pålidelig vurdering af elevernes sprogkompetencer. Vi har derefter empirisk undersøgt, hvorvidt børnehaveklasseledere og lærere kan bedømme konkrete elevs sprogpøver ensartet og pålideligt. Som led i evalueringen har vi kortlagt, hvor mange og hvilke elever, der er blevet sprogpøvet. Vi har også afdækket, hvordan skolerne har implementeret sprogpøverne, ligesom vi har spurgt ind til, hvordan elever, forældre, lærere og skoleledere oplever sprogpøverne for at give alle aktører en stemme ind i evalueringen. Formålet med sprogpøverne er at hindre faglige efterslæb, der vil følge eleverne op gennem skolegangen, ved at sikre, at eleverne har tilstrækkelige dansksproglige kompetencer til at kunne følge den daglige undervisning. I sidste ende skal vurderingen af sprogpøverne derfor bedømmes ud fra dette overordnede formål, hvorfor et afgørende spørgsmål i evalueringen har været at undersøge, om sprogpøverne har styrket den enkelte elevs sproglige forudsætninger for at kunne indgå i sociale og faglige fællesskaber og at undgå faglige efterslæb. I det følgende beskrives evalueringens vigtigste resultater.

Sprogpøverne omfatter vigtige dansksproglige kompetencer

Sprogpøverne i børnehaveklassen og i 1.-9. klasse vurderer begge elevernes dansksproglige kompetencer. I 1.-9. klasse er det alene elever, der tilegner sig dansk som andetsprog, der skal sprogpøves, mens det i børnehaveklassen er alle elever. Da sprogpøverne er indført på skoler, hvor mere end 30 pct. af eleverne bor i et udsat boligområde, betyder det i realiteten at også i børnehaveklassen tilegner majoriteten af eleverne sig dansk som andetsprog. Sprogpøverne omfatter både i børnehaveklassen og i 1.-9. klasse vigtige dansksproglige kompetencer, der også findes videnskabeligt belæg for har betydning for elevs sproglig udvikling og

senere læsning, uanset om de tilegner sig dansk som første og andetsprog. Tilsvarende anvendes der en række forskellige aktiviteter i forbindelse med selve sprogpøven og i den efterfølgende sprogstimulerende indsats i børnehaveklassen, som allerede er velkendte fra undervisningen. Børnehaveklasseledere og lærere har derfor allerede på forhånd god erfaring med at gøre disse aktiviteter sjove og engagerende for børnene.

Opbygningen af sprogpøvene, især i børnehaveklassen, bevirker manglende ensartethed i gennemførelsen

Et metodisk problem for især sprogpøven i børnehaveklassen er den udtalte valgfrihed i gennemførelsen, som gør det meget vanskeligt at gennemføre sprogpøvene ensartet på tværs af elever og klasser. Sprogpøvene indeholder valgfrihed i forhold til, hvordan en delprøve gennemføres, hvor meget af en delprøve, der gennemføres, hvilke items børnehaveklasselederen vælger at anvende i forbindelse med delprøver, hvilke items den enkelte elev får, og hvor meget hjælp den enkelte elev får. Det faktum, at eleverne er placeret i rundkreds, hvor elevens placering i rundkredsen afgør, hvilke spørgsmål eleven får, resulterer i, at hver enkelt elev ikke bare får forskellige spørgsmål, men også spørgsmål af forskellig sværhedsgrad. Den enkelte elevs sproglige kompetencer bliver altså vurderet på et uens grundlag, der ikke er direkte sammenligneligt. Konsekvensen er, at der ikke er sikkerhed for, at børn med samme sproglige kompetencer får mulighed for at opnå samme resultat i sprogpøven. Udfordringerne ved den store valgfrihed underbygges af erfaringer fra børnehaveklasselederne, der selv oplever, at sprogpøvene gennemføres meget forskelligt.

Sprogpøvene er ikke et validt og pålideligt måleinstrument

Et andet metodisk problem for sprogpøvene i både børnehaveklassen og 1.-9. klasse er, at de gør brug af subjektive vurderingskriterier, der gør det vanskeligt for børnehaveklasseledere og lærere at vurdere elevernes sproglige kompetencer på en ensartet og pålidelig måde. Dette understreges af tre forskellige analyser. For det første viser statistiske analyser, at selvom der er en sammenhæng mellem resultatet af sprogpøvene og andre redskaber, er sammenhængen ikke stærk nok til, at sprogpøvene kan anvendes til at vurdere den enkelte elevs sproglige kompetencer på en valid måde. For det andet, og sandsynligvis relateret dertil, bedømmer selv erfarne børnehaveklasseledere og lærere det samme sprogpøveforsøg forskelligt. Der er således stor uenighed om bedømmelsen af den enkelte elev, både mellem de pågældende børnehaveklasseledere og lærere, og i endnu højere grad med elevens egen børnehaveklasseleder/lærers faktiske bedømmelse af sprogpøveforsøget. Det betyder, at det ikke alene er elevens præstation, der er udslagsgivende for en bestemt bedømmelse. Det er i mindst lige så høj grad lærerens opfattelse af bedømmelseskriterierne, den personlige bedømmelsesstil og/eller den underliggende målestok, som ligger til grund for det niveau, der anlægges. Med hensyn til elevens egen børnehaveklasseleders/lærers vurdering tyder resultaterne på, at andre forhold end elevens præstation under sprogpøven kan have afgørende betydning for sprogpøveresultatet. For det tredje peger kvalitative interviews på, at børnehaveklasseledere og lærere også selv oplever udfordringer ved anvendelsen af vurderingskriterierne i nogle delprøver. Den uensartede vurdering af sprogpøvene betyder, at elevens bedømmelse afhænger af, hvem der gennemfører og vurderer elevens præstation. Dermed giver sprogpøvene ikke det valide og pålidelige billede af den enkelte elevs sproglige kompetence, som er nødvendigt for at målrette den efterfølgende sprogstimuleringsindsats til elevens behov. Det kan betyde, at elever, der har brug for en målrettet, opfølgende sprogstimuleringsindsats, ikke modtager den nødvendige hjælp. I sidste ende kan det også få betydning for, om en elev skal gå et klassetrin om eller ej.

De fleste elever består 1. sprogprøveforsøg, men nogle elever rykker op uden at være vurderet sprogpå

Baseret på skolernes indberetninger er 2.725 elever i børnehaveklassen (77 pct.) blevet sprogpå, mens det gælder for 1.284 elever i 1.-9. klasse (5 pct.). I både børnehaveklassen og 1.-9. klasse er der blandt elever med sprogpå flest med indvandrer/efterkommer baggrund, og forældre med lav uddannelse, på offentlig forsørgelse og/eller uden beskæftigelse. I børnehaveklassen, hvor der er tre obligatoriske og ét frivilligt forsøg, vurderes 68 pct. af eleverne sprogpå i 1. sprogprøveforsøg, mens 46, 48 og 67 pct. vurderes sprogpå i de efterfølgende sprogprøveforsøg. I 1.-9. klasse vurderes 65 pct. af eleverne sprogpå i 1. sprogforsøg, mens 43, 36 og 84 pct. af eleverne vurderes sprogpå i de efterfølgende sprogprøveforsøg. 143 elever i børnehaveklassen og 192 elever i 1.-9. klasse rykker et klassetrin op, uden at være blevet vurderet sprogpå. Dette skyldes formentlig COVID-19 pandemien, som især havde indflydelse på skoleåret 2019/2020.

Implementeringen af sprogpå beskrives som forholdsvis ligetil for skolerne

Skolernes ledelser og lærere beskriver implementeringen af sprogpå som forholdsvis ligetil for skolerne. Materialerne, der har skulle understøtte implementeringen og arbejdet med sprogpå, opleves som let tilgængeligt, og børnehaveklasselederne og lærerne har i vid udstrækning følt sig rustede til at gennemføre sprogpå. Der har dog ifølge skolelederne også været udfordringer ved implementeringen, herunder at finde tilstrækkeligt med ressourcer til afholdelse af sprogpå og til at gennemføre de opfølgende sprogpå stimulerende indsatser, og at identificere de elever i 1.-9. klasse, der skal til sprogpå.

Større fokus og systematik i arbejdet med elevernes sproglige udvikling

Lidt over halvdelen af de adspurgte skoleledere opfatter sprogpå i børnehaveklassen som et nyttigt redskab for skolen, mens cirka hver sjette er uenig. Generelt opfattes sprogpå i 1.-9. klasse som mindre nyttige. Her er kun 38 pct. af skolelederne enige i, at sprogpå samlet set er et nyttigt redskab for skolen, mens 33 pct. er uenige. På de skoler, hvor ledelse og personale mener, at sprogpå har gjort en forskel, er der typisk tale om en oplevelse af, at skolerne har fået større fokus på og systematik i arbejdet med elevernes sproglige kompetencer. Flere lærere og skoleledere peger på, at sprogpå har en "generel gyldighed", og at det store fokus på sprog som sprogpå er med til at give, ikke kun bør gøre sig gældende på skoler, der er omfattet af reglerne om sprogpå, men også vil kunne gavne elever på skoler, som ikke er omfattet af reglerne, dvs. uanset elevernes etniske ophav og sproglige baggrund.

Sprogprøve har givet anledning til en udvidet dialog med forældrene om barnets sprog

På tværs af case-skolerne giver flere udtryk for, at sprogpå har givet anledning til og legitimeret en udvidet dialog med forældrene om deres barns sproglige niveau og behov for sprogpå. Sprogprøve bruges i forhold til forældresamarbejdet først og fremmest som anledning og redskab til at skærpe forældrenes fokus på deres barns sprog. Case-skolerne giver således udtryk for, at sprogpå fremmer arbejdet med at engagere og involvere forældrene i arbejdet med elevernes sproglige udvikling, fordi de gør det lettere at sætte ord på, hvad der konkret skal arbejdes med, og understreger, hvad der er hjemmets opgave.

Sprogprøve giver ikke et tilstrækkeligt grundlag for at vurdere, om en elev skal gå et klassetrin om

I børnehaveklassen lykkes skolerne med at gennemføre sprogpå på en måde, så de fleste elever reelt ikke oplever, at de er til prøve. I 1.-9. klasse er eleverne derimod ofte meget bevidste om og bekymrede for

at skulle til sprogp prøve. Dette hænger ikke mindst sammen med risikoen for at skulle gå et klas setrin om. Samtidig vurderer stort set alle de interviewede skoleledere, lærere og forældre, uanset klas setrin, at sprogp prøverne ikke giver et tilstrækkeligt grundlag til at afgøre, hvorvidt en elev skal gå et klas setrin om.

Den målrettede sprogstimuleringsindsats i børnehaveklassen gennemføres formentlig ikke systematisk

Kun knap halvdelen af skolerne siger, at de i meget høj eller høj grad baserer tilrettelæggelsen af de sprogstimulerende indsats for elever i børnehaveklassen på resultatet af sprogp prøven. Tilsvarende giver børnehaveklasseledere i de kvalitative interviews udtryk for, at den sprogstimulerende indsats i børnehaveklassen foregår forholdsvist uformaliseret og omfatter alle elever, uanset om de er vurderet sprogp parate eller ej. Dette peger på, at selvom skolerne oplever et større fokus og en systematik i sprog arbejdet, har dette ikke umiddelbart medført store ændringer i den pædagogiske praksis. Dette kan måske hænge sammen med, at de sprogp aktiviteter, der anbefales som del af sprogp prøverne allerede er kendte aktiviteter, men kunne også pege på, at der er behov for en mere tydelig sprogpædagogisk ramme med yderligere vejledning i, hvordan sproget kan styrkes hos både ét- og tosprogede elever i børnehaveklassen.

Ingen gavnlig effekt på elevernes sproglige udvikling og trivsel

Samlet set er der intet, der tyder på, at indførelsen af sprogp prøverne har nogen dokumenteret gavnlig effekt på den sproglige udvikling og trivsel, hverken hos elever i børnehaveklassen eller 1.-9. klasse. Det kan dog ikke udelukkes, at sprogp prøverne påvirker trivslen negativt hos de elever, der reelt er i kontakt med sprogp prøverne, hvilket understøttes af indtrykket fra de kvalitative interviews. Sprogprøverne har derudover ikke betydning for elevernes fravær i 1.-9. klasse. Grundlæggende tyder resultaterne på, at elevernes udvikling ikke har været anderledes på skoler med sprogp prøver sammenlignet med lignende elever på andre skoler. I en enkelt analyse finder vi statistisk signifikante forskelle, men her indikerer resultaterne, at den sproglige udvikling i løbet af børnehaveklassen alt andet lige går langsommere på skoler med sprogp prøver end skoler uden sprogp prøver. Der er således ikke belæg for, at sprogp prøverne har styrket elevernes sproglige udvikling.

Hovedkonklusionen på evalueringen er, at sprogp prøverne ikke har nogen dokumenteret gavnlig effekt på den sproglige udvikling og trivsel, hverken hos elever i børnehaveklassen eller 1.-9. klasse. Det kan ikke udelukkes, at COVID 19-pandemien har haft betydning for de manglende effekter, men i udgangspunktet må det dog forventes, at COVID 19-nedlukninger har påvirket undervisningen lige meget på skoler med og uden sprogp prøver. Selvom det ikke er muligt direkte at slutte noget om årsagerne til dette, peger evalueringen på en række faktorer, som formentlig har bidraget til, at sprogp prøverne ikke har gavnlig effekt for eleverne. Det drejer sig først og fremmest om gennemgribende metodiske problemer med sprogp prøverne, herunder en uensartet gennemførelse samt en uensartet og upålidelig vurdering af sprogp prøverne, især i børnehaveklassen, en sprogstimuleringsindsats i børnehaveklassen, som formentlig ikke er blevet omsat til en målrettet eller systematisk praksis som tiltænkt, samt negative konsekvenser af, at elever risikerer at skulle gå et klas setrin om, hvis de vurderes ikke-sprogp parate. Dette står på sin vis i modstrid med kommunernes opfattelse af, at implementeringen er gået relativt problemløst, og at sprogp prøverne har bidraget til et mere systematisk fokus på sprog arbejdet og en udvidet dialog med forældrene. Sidstnævnte peger på, at der er et stort potentiale i generelt at styrke det sproglige fokus i børnehaveklassen og i de mindre klasser, og at dette vil blive taget vel imod blandt de forskellige aktører i skolen og i hjemmet.

2 Indledning

Den 1. august 2019 trådte de obligatoriske sprogrøver (herefter: sprogrøver) i kraft på skoler, hvor mere end 30 pct. af eleverne bor i et udsat boligområde. Formålet er at hindre faglige efterslæb, der vil følge eleverne op gennem skolegangen, ved at sikre, at eleverne har tilstrækkelige dansksproglige kompetencer til at kunne følge den daglige undervisning. Sprogrøverne er atypiske i den danske grundskole af to årsager. For det første omfatter reglerne om sprogrøverne kun et begrænset antal skoler, nemlig de skoler, hvor mere end 30 pct. af eleverne bor i et boligområde, der har været på Indenrigs- og Boligministeriets liste over udsatte boligområder mindst én gang inden for de forudgående tre år. For det andet har resultatet af sprogrøverne langt større konsekvenser for eleverne end alle andre test og prøver, som de deltager i frem til folkeskolens prøver i 9. klasse. Hvor der i eksempelvis de obligatoriske sprogvurderinger i børnehaveklassen og de nationale test (fremover: Folkeskolens Nationale Færdighedstest) ikke er noget direkte på spil for eleverne, er konsekvenserne alvorlige for de elever, som ikke består sprogrøven. De skal nemlig i udgangspunktet gå et klassetrin om.

Da der er tale om en prøve, hvor der er meget på spil for eleverne, er det ekstra vigtigt at sikre, at sprogrøverne fungerer hensigtsmæssigt, og at eleverne bliver vurderet ensartet og pålideligt. I forbindelse med udviklingen af sprogrøven i børnehaveklassen skrev de ansvarlige for udviklingen, at det er vigtigt med en videnskabelig kvalitetssikring af prøven, da en sådan endnu ikke har været foretaget (Kjærbæk & Schafalitzky, 2019). Det er således det første formål med denne evaluering. Det andet formål er at danne et solidt grundlag for en eventuel revision af [Lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v., lov om social service og lov om en børne- og ungeydelse](#) i folketingsåret 2022/23.

Denne evaluering skal således besvare følgende spørgsmål:

- Er sprogrøverne et validt og pålideligt måleredskab, dvs., måler sprogrøverne vigtige dansksproglige kompetencer, kan sprogrøverne gennemføres ensartet og bliver eleverne vurderet ensartet og pålideligt?
- Hvilken betydning har sprogrøverne for elevernes sprogkompetencer og trivsel, og hvilken betydning har sprogrøverne for de skoler, der er omfattet af reglerne?
- Hvordan er sprogrøverne blevet implementeret, og hvilke erfaringer har elever, forældre, lærere og skoleledere gjort sig?

Evalueringen er gennemført i et samarbejde mellem forskere ved TrygFondens Børneforskningscenter, Aarhus Universitet, og konsulentvirksomheden Epinion.

2.1 Metodisk tilgang i evalueringen af sprogpøverne

Evalueringen tager udgangspunkt i både sprog- og testteorier. Fra et *sprogligt perspektiv* tager evalueringen udgangspunkt i bioudviklings-, miljø- og interaktionsteorier samt empiriske studier af børns sprogtilegnelse og pædagogiske læringsmiljøer, der samlet peger på, at sprog er en social praksis som tilegnes i interaktion med andre, og at den pædagogiske praksis skal anerkende og understøtte den enkelte elevs potentiale og inddrage de professionelle dømmekraft (se fx Bleses et al., 2018; Bronfenbrenner & Morris, 2006; Center on the Developing Child, 2016; Hoff, 2013; Zauche et al., 2016).

Fra et *testteoretisk perspektiv* tager evalueringen udgangspunkt i internationale standarder for uddannelses- og psykologisk testning, der vægter ensartet gennemførelse, så elever med samme sprog får mulighed for at opnå samme resultat, ensartet vurdering af elevens resultat, så elever sikres den rigtige opfølgende indsats, mens der i omsætningen af et testresultat til pædagogisk praksis vægtes et bredere perspektiv på elevens samlede situation (se fx American Educational Research Association, 2014).

Derudover har det været afgørende i valg af tilgang, hvordan selve prøveredskabet er opbygget. Wilson (2004) kategoriserer forskellige prøveredskaber efter graden af præspecificering. I det ene yderpunkt findes standardiserede prøver, hvor de enkelte opgaver er standardiserede og beskrevet i detaljer, samtidig med, at kriterier for bedømmelsen er præcist defineret på forhånd. Det vil altså sige, at det på forhånd er defineret, hvilke opgaver eleven skal besvare, hvad der tæller som rigtige svar, og sammenhængen mellem antal rigtige svar og elevens bedømmelse. Et eksempel på dette er de selvrettende prøver, der indgår i Folkeskolens Nationale Færdighedstest. Jo højere grad af præspecificering og standardisering, des mere entydigt kan man med statistiske redskaber bestemme prøveredskabets validitet, alene på baggrund af selve prøvematerialet og svarfordelinger. I den anden ende af spektret finder vi det uformelle samtaleinterview, hvor hverken spørgsmål, korrekte svar eller kriterier for bedømmelsen er fastlagt på forhånd. I denne ende af spekteret, hvor mange valg i forhold til prøvens gennemførelse og bedømmelse er lagt ud til den, som gennemfører prøven, er det helt afgørende også at tage prøvetagerens handlinger og instruktion, prøveudførelsen, og den individuelle fortolkning af elevens præstation i betragtning. Her kan prøvematerialet med andre ord ikke evalueres uafhængigt af den praktiske gennemførelse.

Både sprogpøverne i børnehaveklassen og 1.-9. klasse har overordnet set en begrænset grad af præspecificering og store frihedsgrader til prøvegennemførelse og fortolkning af præstationerne (se kapitel 4). Dette medfører, at prøveresultaternes validitet kun i meget begrænset grad kan vurderes alene på grundlag af selve prøvematerialet, men i høj grad afhænger af, *hvordan* prøven gennemføres og *hvordan* vurderingskriterierne fortolkes. Prøvens validitet må derfor også baseres på gennemførelsen af prøven og fortolkningen af elevens præstation (jævnfør Kane, 2013).

Hvor ensartet en prøve kan gennemføres, hænger nøje sammen med kvaliteten af prøveredskabet, ikke mindst, i hvilket omfang opbygningen af prøveredskabet understøtter en ensartet gennemførelse. Vi vil derfor, som del af evalueringen, *vurdere kvaliteten af sprogpøvernes opbygning og indhold* med særligt fokus

på videnskabeligt belæg for de valgte dansksproglige områder, sværhedsgraden, og i hvilket omfang opbygningen muliggør en ensartet og pålidelig gennemførelse og vurdering af sprogprøverne. Derudover gennemføres statistiske analyser af redskabernes interne egenskaber og sammenhæng med eksterne redskaber baseret på faktiske sprogprøver og supplerende data. Vi inddrager børnehaveklasseledere og læreres oplevelse af såvel opbygning som gennemførelse af sprogprøverne. Derudover vurderer vi kvaliteten af de sprogunderstøttende materialer, som skal kvalificere den målrettede indsats overfor ikke-sprogparate elever og den generelle sprogstimuleringsindsats. Kvaliteten af den sprogstimulerende indsats er i sidste ende afgørende for, at ikke-sprogparate elevers sprog bliver styrket.

Om børnehaveklasseledere og lærere kan vurdere elevens præstation ensartet og pålideligt, evaluerer vi ved at undersøge, om forskellige børnehaveklasseledere og lærere bedømmer det samme sprogprøveforsøg ens – og om de er enige i den faktiske bedømmelse, som elevernes egen børnehaveklasseleder/lærer har foretaget. Derudover spørger vi børnehaveklasseledere og lærere om deres oplevelse af, hvordan det er at vurdere sprogprøverne.

For at opnå en forståelse af, *hvordan sprogprøverne er blevet implementeret, og hvorvidt de gennemføres ens på skolerne – for børnehaveklassen også, i hvilket omfang sprogprøverne er blevet anvendt til at understøtte ikke-sprogparate elever* - undersøger vi via en spørgeskemaundersøgelse og kvalitative interviews, hvordan sprogprøverne overordnet set er blevet implementeret på skolerne. I forbindelse hermed belyser vi, hvilke elever, der er blevet sproget, ligesom vi har indsamlet information om skolernes implementering og erfaring med sprogprøverne og sprogstimuleringsindsatsen. Da sprogprøvernes gennemførelse kan være påvirket af de forskellige aktørers oplevelse af sprogprøverne, har vi også spurgt ind til dette.

Det helt centrale spørgsmål i evalueringen – som de øvrige spørgsmål leder hen til – er, *om sprogprøverne har haft betydning for elevernes sproglige kompetencer og trivsel*. Dette undersøges ved hjælp af statistiske metoder.

De enkelte datakilder, der anvendes til at belyse ovenstående spørgsmål, beskrives kort nedenfor og uddybende i Bilagsrapporten.

2.2 Datagrundlag

For at besvare ovenstående spørgsmål benytter vi os af en lang række forskellige, både kvalitative og kvantitative, datakilder. De mange forskellige datakilder er kort opsummeret nedenfor. For en uddybning af datagrundlaget henvises til Bilagsrapporten.

Evaluerings datakilder:

- **Skolernes indberetning af resultater af sprogpøverne i skoleårene 2019/2020, 2020/2021 og, i et vist omfang, 2021/2022.** Skolerne har pligt til senest den 5. september hvert år at indberette oplysninger om de enkelte elevers resultater ved sprogpøver i det forudgående skoleår.
- **Workshops med børnehaveklasseledere, DSA-vejledere og skoleledere.** Den 27., 28. og 29. september 2021 afholdt vi tre virtuelle miniworkshops med deltagelse af henholdsvis syv børnehaveklasseledere, tre DSA-vejledere og tre ledelsesrepræsentanter.
- **Casestudier på fem folkeskoler og to frie grundskoler.** Casestudierne omfatter tre runder med kvalitative interview med elever, forældre, lærere og skoleledelser samt telefoninterview med forvaltningsrepræsentanter i tre ud af de fem folkeskolars kommuner. Ikke alle typer af informanter er blevet interviewet i hver runde, så det samlede antal gennemførte interview er: 32 interview med elever, otte interview med forældre, 24 interview med lærere, 12 interview med repræsentanter fra skolernes ledelse og tre interview med forvaltningsrepræsentanter.
- **Sprogvurderinger og trivselsmålinger i børnehaveklasse på ti skoler:** I børnehaveklasseerne på seks skoler, der er omfattet af de obligatoriske sprogpøver, og fire andre skoler, der ikke er omfattet af sprogpøverne, har vi foretaget sprogvurderinger med materialet "Sprogvurdering 3-6" og trivselsmålinger med udvalgte spørgsmål fra den nationale trivselsmåling i 0.-3. klasse. Sprogvurderinger og trivselsmålinger er foretaget både i starten (aug.-nov. 2021) og slutningen (apr.-jun. 2022) af skoleåret 2021/2022. 400 elever har komplette resultater i begge målinger.
- **Forskellige bedømmelser af samme sprogpøveforsøg.** På baggrund af videooptagelser af fem elevers sprogpøveforsøg i børnehaveklassen og fire elevers sprogpøveforsøg i 4. klasse har vi bedt en række børnehaveklasseledere/lærere om at bedømme de samme sprogpøveforsøg uafhængigt af hinanden. Udover elevernes egen lærer har henholdsvis 30, 16, 16, 14 og 14 børnehaveklasseledere bedømt de fem elevers sprogpøveforsøg i børnehaveklassen. De fire elevers sprogpøveforsøg i 4. klasse er, udover elevernes egen lærer, blevet bedømt af henholdsvis 10, 8, 6 og 4 lærere/DSA-vejledere (dansk som andetsprog-vejledere).
- **Survey blandt ledere på skoler omfattet af sprogpøverne.** I april-juni 2022 har vi gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt de skoler, som er eller har været omfattet af sprogpøverne. Spørgeskemaet afdækker skolernes arbejde med sprogpøverne, hvordan sprogpøverne har påvirket skolernes praksis samt erfaringer med sprogpøverne blandt ledere. Invitationen til spørgeskemaundersøgelsen er sendt ud til 40 skoler. 24 skoleledere har svaret på spørgeskemaet.
- **Registerdata.** Styrelsen for It og Læring har givet os adgang til registerdata fra perioden 2013-2021 om de obligatoriske Folkeskolens Nationale Færdighedstest i dansk, læsning og matematik, de frivillige nationale test i dansk som andetsprog, den nationale trivselsmåling samt elevfravær. Gennem Danmarks Statistiks Forskningservice har vi fået adgang til baggrundoplysninger om elevers køn, alder, herkomst, bopæl, søskende, klassetrin samt skole- og klassetype samt om deres forældres køn, alder, herkomst, civilstand/familyetype, bopæl, uddannelse, og beskæftigelse.

Det omfattende datamateriale gør os i stand til at undersøge sprogpøverne både i 'dybden' (fx kvalitative casestudier med flere interview af de samme elever, deres forældre, deres lærere og skolens ledelse gennem et helt skoleår) og i 'bredden' (fx registeranalyser af samtlige gennemførte sprogpøver siden reglerne trådte i kraft den 1. august 2019). De forskellige typer af data har forskellige fordele og ulemper. Vi redegør løbende for de relevante forbehold i forhold til de forskellige datakilder og analyser. Indledningsvist vil vi dog fremhæve nogle generelle opmærksomhedspunkter i forhold til fortolkningen af evalueringens resultater.

For det første er evalueringen baseret på data fra tre skoleår, som alle må betegnes som atypiske, når det gælder sprogpøverne. Skoleåret 2019/2020 var det år, hvor sprogpøverne trådte i kraft. Dette år var påvirket af, at skolerne først skulle i gang med at implementere sprogpøverne. I skoleåret 2019/2020 var perioden fra

marts og frem til sommerferien i høj grad påvirket af COVID-19 med hjemmeundervisning og andre restriktioner. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet indførte visse nødregler i forbindelse med sprogprøverne (se kapitel 3.2).

For det andet omfatter sprogprøverne kun et begrænset antal skoler. Eksempelvis er 24 skoler omfattet af sprogprøverne i skoleåret 2021/2022. De skoler, som er omfattet af reglerne, er som nævnt kendetegnet ved, at over 30 pct. af eleverne bor i udsatte boligområder.

2.3 Læsevejledning

I kapitel 3 beskrives sprogprøverne i henholdsvis børnehaveklassen og 1. – 9. klasse.

I kapitel 4 vurderes kvaliteten af opbygningen og indholdet i sprogprøverne.

I kapitel 5 beskriver vi sprogprøvernes interne egenskaber og sammenhæng med eksterne redskaber.

I kapitel 6 beskriver vi, hvorvidt børnehaveklasseledere og lærere kan bedømme eleverne ensartet.

I kapitel 7 beskriver vi, hvor mange sprogprøver, der er blevet gennemført, hvilke elever, der tager en sprogprøve, og hvor mange elever, der vurderes sprogparate.

I kapitel 8 beskriver vi skolernes implementering af og erfaringer med sprogprøverne.

I kapitel 9 beskriver vi, hvordan de forskellige aktører (elever, forældre og børnehaveklasseledere/lærere) oplever sprogprøverne.

I kapitel 10 beskriver vi sprogprøvernes betydning for elevernes udvikling og trivsel.

I kapitel 11 præsenteres den samlede konklusion på evalueringen af sprogprøverne.

3 Beskrivelse af sprogpøverne

3.1 Hvad er baggrunden for sprogpøverne?

3.1.1 Delaftale på undervisningsområdet om at bekæmpe parallelsamfund

I maj 2018 indgik den daværende VLAk-regering, Socialdemokratiet og Dansk Folkeparti en [delaftale på undervisningsområdet om at bekæmpe parallelsamfund](#). Et af initiativerne i aftalen var at indføre en sprogpøve på skoler med en høj andel af elever fra udsatte boligområder.

Alle elever i børnehaveklassen på de pågældende skoler er omfattet af sprogpøverne. Aftalepartierne ønskede også at indføre tilsvarende krav til de tosprogede elever, som optages i skolen senere end børnehaveklassen. Dette blev ved udmøntningen af aftalen til sprogpøver i 1.-9. klasse for elever, som modtager undervisning i dansk som andetsprog – supplerende ([Lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v., lov om social service og lov om en børne- og ungeydelse](#)).

3.1.2 Hvad er sprogpøvernes formål?

Formålet med sprogpøverne er ifølge den politiske aftale at styrke elevens sproglige forudsætninger for at kunne indgå i sociale og faglige fællesskaber og at undgå faglige efterslæb. I børnehaveklassen skal dette ske ved løbende at prøve elevernes sproglige kompetencer. Hvis sprogpøven viser, at eleven har utilstrækkelige sprogkompetencer, skal skolen iværksætte et sprogstimuleringsforløb og en styrket forældreindsats. Formålet med aftalen har samtidig været, at forældre på skoler i udsatte boligområder i højere grad skal mødes med krav om at deltage i sprogstimulering af deres barn.

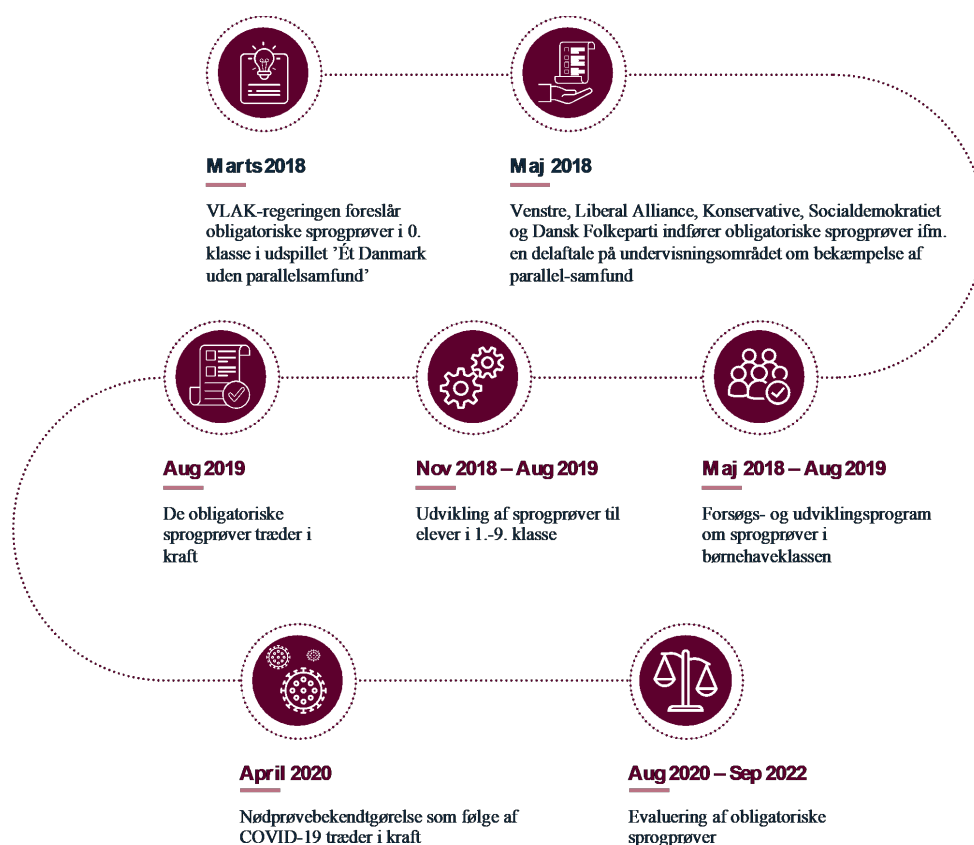
3.1.3 Hvem har udviklet sprogpøverne?

Parallelt med udarbejdelsen af "[Bekendtgørelse om obligatoriske sprogpøver i grundskolen](#)" og den tilhørende [vejledning](#) satte Børne- og Undervisningsministeriet gang i udviklingen af to forskellige sæt af sprogpøver. For det første blev der igangsat et forsøgs- og udviklingsprogram, der skulle udvikle og afprøve sprogpøver til børnehaveklassen. Forsøgs- og udviklingsprogrammet blev i skoleåret 2018/19 gennemført af et konsortium bestående af Deloitte, Syddansk Universitet, Professionshøjskolen Absalon, UC Lillebælt og UC Syd i samarbejde med 22 frivillige skoler. Forsøgs- og udviklingsprogrammet er beskrevet i Kjærbaek & Schaffalitzky (2019). For det andet fik et konsortium bestående af Professionshøjskolen Absalon, Syddansk Universitet, Oslo Universitet, UC Syd og Deloitte opgaven med at udvikle sprogpøver til 1.-9. klasse. De to

konsortier, som har udviklet sprogprøverne for Børne- og Undervisningsministeriet, er altså delvist overlappende, men med to separate processer og forskellig rollefordeling.

Sprogprøverne trådte i kraft fra skoleåret 2019/2020. I Figur 1 nedenfor beskrives forløbet omkring sprogprøverne fra VLAK-regeringens forslag om sprogprøver til igangsættelse og gennemførelsen af evalueringen af sprogprøverne i 2020/2022.

Figur 1. Tidslinje for sprogprøverne



3.2 Hvad er regelgrundlaget bag sprogprøverne?

3.2.1 Hvilke skoler er omfattet?

Kravet om sprogprøver omfatter de skoler og afdelinger på skoler, hvor mere end 30 pct. af eleverne bor i et boligområde, der mindst én gang inden for de tre forudgående år har været på Indenrigs- og Boligministeriets liste over udsatte boligområder. Både folkeskoler, frie grundskoler og specialskoler er omfattet, hvis de opfylder betingelserne. Det er kommunalbestyrelsernes og de frie grundskolers bestyrelseres ansvar at afklare, om en skole er omfattet af kravet eller ej, men Børne- og Undervisningsministeriet udarbejder forud for hvert skoleår en vejledende liste. Den vejledende liste omfattede 40 skoler/afdelinger i 2019/2020, 28 skoler/afdelinger i 2020/2021 og 24 skoler/afdelinger i 2021/2022. Antallet af skoler omfattet af lovkravet er således reduceret væsentligt, siden reglerne trådte i kraft.

3.2.2 Hvilke elever er omfattet?

På de skoler, der er omfattet af lovkravet, skal der gennemføres sprogprøver for alle elever i børnehaveklassen. Elever i 1.-9. klasse, som modtager undervisning i dansk som andetsprog - supplerende, skal tage en sprogprøve i følgende to tilfælde:

- 1) Når skolens leder vurderer, at eleven ikke længere har behov for undervisning i dansk som andetsprog - supplerende.
- 2) Senest inden udgangen af det fjerde skoleår, hvor eleven har modtaget undervisning i dansk som andetsprog - supplerende, eventuelt efter først at have modtaget basisundervisning i dansk som andetsprog i op til to år.

Skolens leder skal tilbyde særlige prøvevilkår til elever med fysisk eller psykisk funktionsnedsættelse eller tilsvarende vanskeligheder, når dette er nødvendigt for at ligestille disse elever med andre i prøvesituationen. Det er en forudsætning, at der ikke sker ændringer i sprogprøvens faglige niveau. Hvis en elev med betydelig funktionsnedsættelse heller ikke kan aflægge prøven på særlige vilkår, skal skolens leder fritage den pågældende elev fra sprogprøven.

3.2.3 Konsekvenser af at blive vurderet ikke-sprogparat

I børnehaveklassen omfatter sprogprøven op til tre obligatoriske sprogprøveforsøg og ét frivilligt fjerde sprogprøveforsøg. De tre sprogprøveforsøg ligger i begyndelsen af skoleåret, i februar og umiddelbart inden skoleårets afslutning. Hvis en elev i børnehaveklassen vurderes ikke -sprogparat ved et sprogprøveforsøg, skal skolen tilrettelægge et sprogstimuleringsforløb. Skolerne er både forpligtede til at orientere forældrene

til elever i børnehaveklassen om sprogpøven, og til at inddrage forældrene til elever, som er vurderet ikke-sprogparate, i arbejdet med deres barns sproglige udvikling. Eleven skal herefter deltage i det efterfølgende sprogpøveforsøg. Hvis eleven vurderes ikke-sprogparat ved det 2. eller 3. sprogpøveforsøg, kan eleven deltage på en frivillig sommerskole og herefter tage et frivilligt 4. sprogpøveforsøg, inden undervisningens påbegyndelse i 1. klasse. Der er en deltagerbetaling på 500 kroner pr. uge, hvis forældrene vælger, at deres barn skal deltage på sommerskolen. Elever, som heller ikke består det sidste sprogpøveforsøg, skal i udgangspunktet gå børnehaveklassen om og deltage i sprogpøverne igen i det efterfølgende skoleår. Hvis skolens leder vurderer, at elevens faglige niveau er tilstrækkeligt til at påbegynde undervisningen i 1. klasse, kan skolelederen i helt særlige tilfælde give dispensation, så eleven alligevel kan begynde i 1. klasse.

Hvis en elev i 1.-9. klasse vurderes ikke-sprogparat ved et sprogpøveforsøg, skal eleven op til en ny sprogpøve. Eleven har op til fire forsøg til at bestå sprogpøven, som skal gennemføres inden for samme skoleår. Elever, som heller ikke består det 4. sprogpøveforsøg, skal gå sit klassetrin om og fortsætte med at modtage undervisning i dansk som andetsprog - supplerende. En elev kan maksimalt gå ét klassetrin om fra børnehaveklassen til 9. klasse, som følge af at være vurderet ikke-sprogparat ved en sprogpøve. Der er ingen obligatoriske understøttende indsatser, hvis en elev vurderes ikke-sprogparat, som skal træde i kraft, idet undervisningen i dansk som andetsprog – supplerende i denne sammenhæng, betragtes som en understøttende indsats. Forældrene skal orienteres skriftligt om resultatet af elevernes sprogpøveforsøg og konsekvenserne heraf. Forældre til en elev, som bliver vurderet ikke-sprogparat, skal desuden modtage tilbud om et personligt møde med den prøveafholdende lærer.

3.2.4 Nødregler i forbindelse med COVID-19

I foråret 2020 udstedte Styrelsen for Undervisning og Kvalitet en nødprøvebekendtgørelse som følge af COVID-19 pandemien. Nødreglerne ændrede ikke ved, at skolerne fortsat skulle gennemføre sprogpøver i både børnehaveklassen og 1.-9. klasse, men de medførte to væsentlige ændringer af reglerne for sprogpøverne i skoleåret 2019/2020, nemlig at:

- 1) Elever i børnehaveklassen og 1.-9. klasse ikke skulle gå et klassetrin om, hvis de på grund af foranstaltninger i forbindelse med forebyggelse af COVID-19 ikke havde mulighed for at gennemføre alle sprogpøverne inden den første skoledag i skoleåret 2020/2021.
- 2) Elever i børnehaveklassen, der under normale omstændigheder ville skulle gå børnehaveklassen om, fordi de ikke bestod sprogpøven, kunne alligevel fortsætte til 1. klassetrin i skoleåret 2020/2021, hvis elevens forældre efter samråd med skolens leder ønskede det. Skolen skulle i så fald iværksætte en særlig sprogstimulerende indsats for eleven i 1. klasse.

3.3 Hvordan er sprogpøven i børnehaveklassen opbygget?

Ifølge ”Vejledning til bekendtgørelse om obligatoriske sprogpøver i grundskolen” skal sprogpøven afdække elevernes sproglige kompetencer i bred forstand. Sprogpøven i børnehaveklassen skal afdække, hvorvidt elevernes sproglige niveau er tilstrækkeligt til at påbegynde undervisningen i 1. klasse.

Sprogpøvematerialerne til børnehaveklassen består dels af en række obligatoriske vejledninger og materialer til gennemførelse af sprogpøverne og dels af en række frivillige materialer (se kapitel 3 i Bilagsrapporten). Derudover er der udarbejdet materialer og vejledninger til sprogstimulerings- og forældreinddragelsesaktiviteter (se kapitel 3 i Bilagsrapporten). Disse skal understøtte skolernes arbejde med sprogstimulering på skolen og i hjemmet.

Sprogpøven i børnehaveklassen består som omtalt ovenfor af tre sprogpøveforsøg, der hver består af fire delprøver. Hvert enkelt sprogpøveforsøg skal kunne afgøre, om elevens sproglige kompetencer er tilstrækkelige, og afdække inden for, hvilke sproglige områder eleven har udfordringer, så der kan igangsættes en målrettet og intensiv indsats, der kan styrke elevens sproglige kompetencer over et skoleår. Hertil er udviklet en række obligatoriske og frivillige sprogstimuleringsaktiviteter. Sværhedsgraden stiger for hvert sprogpøveforløb for at tage højde for den progression i sprogudviklingen, der må forventes af alle børn i børnehaveklassen. Hvis eleven består et sprogpøveforsøg, skal eleven ikke deltage i yderligere afprøvning eller sprogstimuleringsforløb.

Det 4. frivillige sprogpøveforsøg, som skal gennemføres i skolernes sommerferie efter sommerskolen, er en gentagelse af det tredje obligatoriske sprogpøveforsøg. Dog udgøres den 4. sprogpøve alene af de delprøver, hvor eleven ikke er vurderet sprogpøve i det tredje sprogpøveforsøg. Hvis eleven tager imod tilbuddet om at gennemføre det 4. sprogpøveforsøg, skal eleven dermed gennemføre de delprøver, som eleven ikke har gennemført med et positivt resultat i forbindelse med det 3. sprogpøveforsøg. Det 4. frivillige sprogpøveforsøg kan gennemføres i løbet af en-to dage, enten i direkte forlængelse af sommerskolen eller senere i ferien.

Nedenfor beskriver vi først selve prøvematerialet, dernæst materialet til de forskellige sprogstimuleringsaktiviteter. Den faglige vurdering af kvaliteten af opbygning og indhold i sprogpøven fremgår af kapitel 4.

3.3.1 Materialer til de tre sprogpøveforsøg

Delprøverne har karakter af aktiviteter (kaldet sproglege), som gennemføres i fællesskab i klassen eller i mindre grupper. Dette valg er foretaget for at understøtte genkendelighed hos eleverne, så det opleves som en del af den almindelige undervisning, og ud fra den antagelse, at vurderingen af elevernes sprog er mest præcis, hvis eleverne er trygge og engagerede i vurderingen (”Forsøgs- og udviklingsprogram med sprogpøver i børnehaveklassen. Afsluttende rapport”).

Hver delprøve kan gennemføres inden for 45 minutter. Der er udviklet en række billedmaterialer til gennemførelsen af flere af delprøverne (se Tabel 3 i Bilagsrapporten).

Som udgangspunkt starter alle delprøver med, at eleverne placeres i en rundkreds. Såfremt børnehaveklasselederen foretrækker, at eleverne sidder på deres pladser, er dette dog også en mulighed. Eleverne deltager efter tur. Flere delprøver inddrager en ”talebamse” (bamse, dukke, bold eller lignende) for at kunne styre, hvem der har taleretten, og samtidig tilføre delprøven et tryghedsskabende og legende element.

Sprogprøverne er tidskrævende for den enkelte elev, samtidigt med, at hver elev kun er aktiv i en begrænset del af tiden. Hver elev deltager således i tre lektioner, men inddrages kun aktivt i hver aktivitet 1-3 gange. Tabel 3 i Bilagsrapporten giver et detaljeret overblik over hver delprøve i hvert af de tre sprogprøveforsøg med hensyn til delprøvens indhold, materialer, items per elev og vurderingskriterier (3. og 4. sprogprøveforsøg har som omtalt samme indhold).

Alle delprøver kan afvikles forskelligt afhængigt af præferencer, og hvor mange medarbejdere, der deltager i afprøvningen. Ved én medarbejder gennemfører denne aktiviteterne, observerer og vurderer alle børn. Ved to medarbejdere kan man enten 1) anvende den anden medarbejder som observatør (dvs. én gennemfører prøven, én observerer og vurderer alle børn), eller 2) bruge stationer (samme procedure som for rundkreds, bare med to medarbejdere, der tager halvdelen af børnene hver). I en enkelt delprøve sidder eleverne ved hvert sit bord og gennemfører opgaven individuelt (del 1.2.B).

Sprogprøven omfatter følgende sproglige områder:

- 1) Lydlig opmærksomhed (delprøve 1.1, 2.1 og 3.1).
- 2) Ordforråd (delprøve 1.2 og 2.2).
- 3) Grammatiske færdigheder (delprøve 1.3 og 2.3).
- 4) Fortælling og oplæsning (delprøve 1.4, 2.4 og 3.2).
- 5) Samtale og dialog (delprøve 3.2).
- 6) Tidlig skrivning og læsning (delprøve 3.3 og 3.4).

Inden for de seks sproglige områder er der fastlagt 12 obligatoriske og 13 frivillige målsætninger, som det forventes, at børn på dette alderstrin har tilegnet sig (de obligatoriske målsætninger er beskrevet i Tabel 3 i Bilagsrapporten; se ”Sprogprøven i børnehaveklassen – Pædagogisk vejledning” for en beskrivelse af de frivillige delprøver). Målsætningerne er fastlagt ud fra ”Børnehaveklassen – Fælles Mål” samt forskningsbaseret viden om, hvilke sproglige færdigheder, der er afgørende for elevers senere læse- og skrivetilegnelse, tilegnelse af faglig viden fra 1. klasse og indikationer på dybereliggende sproglige vanskeligheder (”Forsøgs – og udviklingsprogram med sprogprøver i børnehaveklassen. Afsluttende rapport”).

Delprøverne i hvert af de fire sprogprøveforsøg gennemføres med udgangspunkt i en beskrivelse af hver delprøve, der er bygget op af følgende dele: Målsætning, vurderingskriterier, materialer, efterfulgt af en vejled-

ning til gennemførelse af prøven, afhængig af, hvilken form for afvikling af delprøven den enkelte børnehaveklasseleder vælger. Derudover angives der en række opmærksomheder i forbindelse med afviklingen af delprøven (disse varierer afhængig af delprøve).

Efter hver delprøve tildeles eleven scoren A, B eller C på baggrund af elevens præstation i forhold til den aktuelle målsætning. En elev skal som udgangspunkt opnå A i minimum tre ud af fire delprøver, og må som udgangspunkt maksimalt opnå B i en ud af fire delprøver, for at blive vurderet sprogpåparat ved et sprogprøveforsøg. Vurderingen af, om eleven er sprogpåparat eller ikke-sprogpåparat ved et sprogprøveforsøg, beror i sidste ende på bedømmerens samlede vurdering af elevens præstation i forbindelse med forsøget, jf. bekendtgørelsen om obligatoriske sprogprøver i grundskolen § 15, stk. 3, da den samlede score på baggrund af elevens andel af A, B og C er et vejledende resultat.

Der er udarbejdet en digital understøttelse af sprogprøverne i børnehaveklassen, sprogprøver.dk. Platformen, der er målrettet pædagogisk personale og ledere på sprogskolerne, indeholder alle materialer og giver overblik over resultater af sprogprøverne. Efter hvert sprogprøveforsøg kan der på sprogprøver.dk således genereres:

- a) Resultatet af sprogprøveforsøget, dvs. om eleven er vurderet sprogpåparat eller ikke-sprogpåparat.
- b) En rapport med elevens individuelle sprogprofil, der indeholder oplysninger om elevens styrker og svagheder, forslag til målrettet sprogstimulering i skolen samt forslag til målrettet sprogstimulering i hjemmet.
- c) En rapport med klassens sprogprofil, der indeholder oplysninger om klassens styrker og svagheder, gode råd til, hvordan børnehaveklasselederen kan understøtte klassens sprog i hverdagen samt forslag til fælles målrettede sprogstimuleringsaktiviteter i klassen.

Materialerne kan indgå i tilrettelæggelsen af den sprogstimulerende indsats i skolen og i hjemmet.

3.3.2 Sprogstimulering i børnehaveklassen

Elever, der i forbindelse med et sprogprøveforsøg vurderes ikke-sprogpåparate, skal tilbydes et målrettet sprogstimuleringsforløb forud for næste sprogprøveforsøg. Til dette er der stillet en række materialer til rådighed, hvoraf nogle er udarbejdet til den målrettede sprogstimulering, mens andre er udarbejdet til den generelle sprogstimulering i børnehaveklasserne.

- Målrettet sprogstimulering (obligatorisk for elever, der er vurderet ikke-sprogpåparate).
- Fælles dialogtræning i klassen til generel sprogstimulering (frivilligt).
- Supplerende sprogstimulering (frivilligt).

De målrettede sprogstimuleringsaktiviteter er for elever, der vurderes ikke-sprogpåparate ved et sprogprøveforsøg, men det er frivilligt at anvende de materialer, ministeriet stiller til rådighed. Til hver delprøve er der knyttet en eller flere målrettede sprogstimuleringsaktiviteter således, at børnehaveklasselederne har mulighed

for at udarbejde et individuelt tilrettelagt forløb til den enkelte elev. Tabel 4 i Bilagsrapporten viser antal aktiviteter og dokumenter i den målrettede sprogstimulering knyttet til hver delprøve i børnehaveklassen.

Som supplement til den målrettede sprogstimulering stilles en række dialogmanualer til rådighed, som kan anvendes til den generelle sprogstimulering i klassen gennem hele året. Målet med dialogtræningen er at understøtte flest mulige elever i at tale mest muligt om så mange ting som muligt. Foruden dialogmanualerne stilles der en række aktiviteter til rådighed, som kan anvendes som henholdsvis indlednings- og afslutningslege. Tabel 5 i Bilagsrapporten viser antal aktiviteter og dokumenter i forhold til den fælles dialogtræning i børnehaveklassen.

De supplerende sproglege er opbygget på samme måde som sprogprøverne, men omhandler andre kompetencemål. Disse kompetencemål stemmer overens med indholdet i ”Børnehaveklassen – Fælles Mål”. De supplerende sproglege kan anvendes mellem de tre sprogprøveforsøg og er frivillige. Introduktionen til de supplerende sproglege indeholder et årshjul, der overskueliggør, hvordan de frivillige sproglege kan placeres i de forskellige måneder gennem hele skoleåret. Tabel 6 i Bilagsrapporten viser antal aktiviteter og materialer til den supplerende sprogstimulering i børnehaveklassen.

Samlet set er der tale om et meget omfattende materiale til sprogstimulering i skolen bestående af over 100 aktiviteter og dokumenter. Der er udarbejdet flest materialer til den generelle sprogstimulering.

3.3.3 Sprogstimulering i hjemmet

Skoler, der er omfattet af sprogprøverne, er forpligtede til at orientere alle forældre om sprogprøven, samt at inddrage forældre til børn, der vurderes ikke-sprogparate, i arbejdet med deres barns sproglige udvikling. Der stilles en række materialer til rådighed, som skolerne kan anvende til orientering og inddragelse af forældrene. Tabel 7 i Bilagsrapporten viser antal aktiviteter og dokumenter i forhold til sprogstimulering i hjemmet.

3.4 Hvordan er sprogprøven i 1.-9. klasse opbygget?

Sprogprøven i 1.-9. klasse er tilrettelagt som individuelle prøver og indeholder både mundtlige og skriftlige opgaver. Hver sprogprøveramme består af fire delprøver svarende til kompetenceområderne i ”Fælles Mål for dansk som andetsprog – supplerende”: Tale, Læsning, Lytning og Skrivning. Sprogprøverne i 1.-9. klasse er opdelt efter trininddelingen i ”Fælles Mål for dansk som andetsprog – supplerende”. Der er fire sprogprøver til hvert trin: 1.-2. klassetrin, 3.-5. klassetrin, 6.-7. klassetrin og 8.-9. klassetrin. Forløbet med afviklingen af sprogprøven i 1.-9. klasse er ikke IT-understøttet.

Hver sprogprøveramme indeholder:

- Et billede, som eleverne skal tale ud fra.
- En læsetekst, hvor eleverne skal læse op.
- En lyttetekst, hvor eleverne skal tale om indholdet i en afspillet tekst.
- En skriveopgave, hvor eleven skal skrive en given tekst.

Der er udarbejdet en række materialer til hver sprogprøveramme (se Tabel 8 i Bilagsrapporten). Teksterne i materialerne er opbygget på samme måde, men tager udgangspunkt i forskellige domæner (temaer), fx dyreliv, sociale medier mm. Domænerne berører forskellige fag i skolen med tilhørende domænesprog (dog ikke teksterne til 1.-2. klasse, der anvender et mere hverdagsligt sprog). Domænerne i hver sprogprøve skal stilladsere eleven gennem de fire kompetenceområder. For 1.- 2. klasse er domænerne fx frikvarter/sport, SFO, Ekskursion og skole, som alle er temaer, elever på disse klassetrin alt andet lige kan engagere sig i.

Der er lagt progression ind i den enkelte prøveramme, så eleven går fra at tale om et billede, selv læse en tekst, lytte til en tekst og endelig til selvstændigt at skrive en tekst baseret på viden fra de tre tidligere delprøver. Med hensyn til valg af prøve (domæne) til eleven, afhænger dette af elevens klassetrin, samt hvilke prøver eleven eventuelt i forvejen har været til.

Vurderingsområderne inden for hvert af de fire kompetenceområder går igen på tværs af de fire trin (1.-2. klassetrin, 3.-5. klassetrin, 6.-7. klassetrin og 8.-9. klassetrin). Fx er der to vurderingsområder inden for Tale, nemlig Mundtlig fremstilling og Kommunikation. Der er udarbejdet et vurderingsskema til *hvert* klassetrin, så vurderingsskemaet vælges ud fra elevens klassetrin. I Tabel 9 i Bilagsrapporten ses indholdet i vurderingsskemaet til 1. klasse. Vurderingsskemaet indeholder desuden en række støttespørgsmål, som læreren kan anvende under gennemførelsen af prøven, hvis eleven har brug for hjælp. Til 1. klasse er der fx følgende støttespørgsmål til Mundtlig fremstilling: Hvad kan du se på billederne? Hvem er på billederne? Hvor er børnene henne? Hvad laver børnene på billederne?

I 1.-9. klasse er der, som beskrevet i kapitel 3.2.3, ingen obligatoriske understøttende indsatser, hvis en elev vurderes ikke-sprogparat, men der er udarbejdet to frivillige materialer. Det første er et idékatalog ("Inspirationskatalog til sprogprøven i 1.-9. klasse"), der indeholder en række aktiviteter til understøttelse af de fire kompetenceområder (Tale, Læsning, Lytning og Skrivning) og de tilknyttede vurderingsområder. I aktivitetsbeskrivelserne henvises også til andre relevante materialer. Aktiviteterne er ikke inddelt efter klassetrin, men tilpasses af den enkelte lærer, så de passer til de elever, der er i klassen.

Det andet materiale er en forældrefolder ("Brug Sproget. Til forældre til børn i 1.-9. klasse") med information om, hvordan forældrene kan støtte barnets sprog i hjemmet. Folderen indeholder eksempler på temaer (fx Sæt ord på skoledagen og Tal om oplevelser i fritiden) og konkrete opgaver, som forældrene kan bruge som inspiration til samtaler med barnet derhjemme.

4 Kvaliteten af sprogprøvernes opbygning og indhold

Sprogprøverne i børnehaveklassen og i 1.-9. klasse vurderer vigtige dansksproglige kompetencer, der også begge stemmer godt overens med "Børnehaveklassen – Fælles Mål" og "Fælles Mål for dansk som andetsprog – supplerende". Opbygningen af sprogprøverne medfører en betydelig variation i sværhedsgrad, og koblet med en stor frihed i gennemførelsen af sprogprøverne er det meget vanskeligt at gennemføre især sprogprøven i børnehaveklassen på en ensartet måde. En stor subjektivitet i vurderingskriterier medfører en udpræget risiko for manglende ensartethed og pålidelighed i vurderingen fra elev til elev. I børnehaveklassen er sprogstimuleringsaktiviteterne til både skolen og hjemmet velvalgte, selvom sværhedsgraden i nogle aktiviteter ligger i den høje ende. Flere konkrete anvisninger på blandt andet omfang og stilladsering af den enkelte elev ville formentlig styrke implementeringen af den opfølgende sprogstimulering.

I dette kapitel vurderes kvaliteten af sprogprøvernes opbygning og indhold ud fra en række forskellige kriterier. Sprogprøvernes validitet og pålidelighed vurderes på basis af, i hvilket omfang de sikrer en ensartet gennemførelse og en ensartet og pålidelig vurdering af eleveres sproglige kompetencer. I dette kapitel har vi fokus på, hvorvidt opbygningen og indholdet understøtter en ensartet og valid gennemførelse af sprogprøverne.

4.1 Hvordan er kvaliteten af sprogprøvens opbygning og indhold i børnehaveklassen?

Sprogprøven i børnehaveklassen består, som beskrevet ovenfor, af selve sprogprøvematerialet samt et omfattende materiale til den efterfølgende sprogstimulering. Vurderingen vil derfor omfatte begge typer af materialer.

Vurderingen tager udgangspunkt i en detaljeret gennemgang af materialerne. I Bilagsrapportens kapitel 3 findes et samlet overblik over indhold i sprogprøven. Derudover inddrager vi børnehaveklasseledernes erfaringer med de enkelte delprøver, sådan som de er kommet til udtryk i den kvalitative undersøgelse (børnehaveklasseledernes generelle erfaringer med sprogprøven beskrives i kapitel 8 og 9 nedenfor).

4.1.1 Sprogprøven omfatter vigtige dansksproglige kompetencer

”Børnehaveklassen – Fælles Mål” indeholder de færdigheds- og vidensområder og -mål, som eleverne skal have tilegnet sig *efter* børnehaveklassen, dvs. sprogprøven skal afdække, i hvilket omfang eleverne har de nødvendige sproglige *forudsætninger* ved indgangen af børnehaveklassen for at nå dette.

Mange elever i børnehaveklassen på de skoler, der er omfattet af sprogprøver, tilegner sig dansk som andet-sprog (se kapitel 7.2). De dansksproglige kompetencer, der understøttes i sprogprøven i børnehaveklassen, er imidlertid vigtige for tilegnelse af dansk som både første og andetsprog.

Overordnet set hænger de sproglige områder (Lydlig opmærksomhed, Ordforråd, Grammatiske færdigheder, Fortælling og oplæsning, Samtale og dialog, Tidlig skrivning og læsning), der undersøges via sprogprøven, godt sammen med ”Børnehaveklassen – Fælles Mål”. Der er dog ikke en fuldkommen overensstemmelse, ligesom sprogprøven heller ikke dækker alle sproglige mål. Eksempelvis skal eleverne ifølge ”Børnehaveklassen – Fælles Mål” være i stand til at eksperimentere med at læse og skrive *små tekster* efter børnehaveklassen. I sprogprøven (delpøve 3.4) skal eleverne kunne eksperimentere med at læse og skrive *korte, lydrette ord efter det alfabetiske princip*. Men overordnet svarer sprogprøven relativt godt til ”Børnehaveklassen – Fælles Mål”.

Det er ikke beskrevet nærmere, hvilke videnskabelige kriterier, der ligger til grund for valget af sproglige områder og konkrete målsætninger inden for hvert af de sproglige områder. Der er dog overordnet set videnskabeligt belæg for, at de fleste sproglige områder, som omfattes af sprogprøven, er gode indikatorer for elevernes talesproglige og skriftsproglige kompetencer og samtidigt prædiktive for senere resultater inden for kompetenceområderne i ”Børnehaveklassen – Fælles Mål”. Dette gælder især Lydlig opmærksomhed, Bogstavkendskab og Ordforråd (se fx Dickinson et al., 2019; Lonigan & Shanahan, 2009; Melby-Lervåg et al., 2012), som også typisk indgår i andre vurderingsredskaber til denne aldersgruppe. Det gælder også med hensyn til målsætningerne inden for hvert af de sproglige områder (se Tabel 3 i Bilagsrapporten). Der er langt mindre tilgængelig viden om Fortælling og samtale, som typisk heller ikke indgår i andre vurderingsredskaber. Dette hænger formentligt sammen med metodiske overvejelser (vurdering af fortælling og samtale er vanskelig at gennemføre validt uden transskription af data).

Samlet set vurderer vi derfor, at sprogprøven omfatter vigtige dansksproglige kompetencer.

4.1.2 Aktiviteterne i sprogprøven passer til børnehaveklassens pædagogiske profil

Der anvendes en række forskellige aktiviteter i forbindelse med sprogprøven, som allerede er velkendte i undervisningen i børnehaveklassen, og som derfor også passer godt ind i børnehaveklassens pædagogiske profil. Børnehaveklasselederne vil derfor allerede i udgangspunktet have erfaring med at gøre disse aktiviteter

sjove og engagerende for eleverne. Ambitionen har været at udvikle en sprogprøve, der opleves hverdagsagtig, tryk og engagerende for børnene, hvilket er vigtigt både for børnenes trivsel og for, at de kan præstere godt under sprogprøven.

Aktiviteterne i flere delprøver er samtidigt også identiske med dem, der typisk indgår i standardiserede individuelle test som fx billedelicitering (barnet navngiver billeder), sammensætning og opdelingsopgaver (fx, hvad giver t+aske=taske), bare gennemført mundtligt i klassesammenhæng, hvor hver elev udprøves efter tur (se Tabel 3 i Bilagsrapporten). Mens der er videnskabelige belæg for, at disse aktiviteter kan differentiere mellem elever med hensyn til deres sproglige kompetencer, er det uklart, hvorvidt dette også gælder, når aktiviteterne anvendes i forbindelse med sprogprøver, hvor hele klassen deltager, og børnene på skift udprøves (se kapitel 4.1.5 nedenfor).

4.1.3 Sprogprøvens sværhedsgrad varierer forholdsvist meget

Man kan ikke ud fra selve materialet svare på, om *sværhedsgraden* svarer til ”Børnehaveklassen – Fælles Mål”. Dette skyldes, at sværhedsgraden ikke er præcist fastlagt i materialet, men afhænger af børnehaveklasselederens bedømmelse. Eksempelvis skal eleverne i delprøve 3.2 (dvs. i slutningen af børnehaveklassen) ”kunne lytte til historieoplæsning samt genfortælle og samtale sikkert og selvstændigt om vigtige begivenheder i den oplæste historie i rigtig rækkefølge, og så det er forståeligt for lytteren.” Dette svarer fint overens med, at eleverne ifølge ”Børnehaveklassen – Fælles Mål” skal kunne ”veksle mellem at lytte og udtrykke sig”, ”gengive indhold af tekster” og ”have viden om fortællestruktur i fakta og fiktion”, men det svarer ikke på, om bedømmelserne også i praksis svarer til det forventede i Fælles Mål. Dertil er både sprogprøven og ”Børnehaveklassen – Fælles Mål” behæftet med for stort et subjektivt skøn (betydning af de subjektive vurderingskategorier beskrives yderligere i kapitel 4.1.5).

Hvis man ser bort fra denne indbyggede vanskelighed, vurderer vi, at nogle delprøver formentlig har en sværhedsgrad, der stemmer overens med, hvad en børnehaveklasseelev har brug for at kunne ved indgangen af børnehaveklassen, for at kunne nå et niveau, der er tilstrækkeligt til at påbegynde undervisningen i 1. klasse. Der er dog nogle påfaldende forskelle mellem delprøverne.

Sværhedsgraden vurderes eksempelvis til at være i den *lave ende* for nogle delprøver, især i 1. sprogprøveforsøg. Dette gælder fx

- Delprøve 1.1, hvor eleverne skal identificere ordpar, der rimer. Her er især mange etstavelsesordpar som fx ”hus-mus”, ”hat-kat” og ”and-vand”, som typisk er blandt dem børn først tilegner sig, når de lærer at rime.
- Delprøve 1.2, hvor eleverne fx skal producere underbegreber til overbegrebet ”dyr” og ”frugt”. Sværhedsgraden afhænger dog af, hvilket overbegreb eleven præsenteres for og elevens placering i rundkredsen (se kapitel 4.1.5).

- Delprøve 2.3.A, hvor eleverne skal bøje navneord i flertal fx ”kasse” og ”pige”.

Modsat vurderes sværhedsgraden i den høje ende for andre sprogprøver, bl.a. følgende:

- Delprøve 2.2, hvor eleverne skal demonstrere forståelse for og beskrive ord for tankeprocesser som fx ”beslutte”, ”forestille sig” og ”regne med”.
- Delprøve 3.4, hvor eleverne skal læse og lydstave korte lydrette ord som fx ”gul”, ”bro” og ”myg”.

At delprøve 2.2 om ord for tankeprocesser opfattes som værende *for* krævende til børnehaveklassen bakkes op af børnehaveklasselederne. Flere børnehaveklasseledere er således af den opfattelse, at delprøven forudsætter et for højt abstraktions- og refleksionsniveau i forhold til elevernes alder. De mener, at opgaven er for svær for elever i børnehaveklassen uanset sproglige kompetencer. Som en børnehaveklasseleder udtrykker det:

Citat 1

”En af de næste prøver er om tankeprocesser, hvor børnene skal kunne beskrive, hvad det betyder at drømme eller at forestille sig. Den synes vi, er voldsomt svær. Er man i forvejen udfordret sprogligt og så skal kunne gå et lag ned under selve sproget og forklare det. [...] Det er simpelthen skudt over målet, det er helt hul i hovedet. Selv helt danske børn fra ressourcestærke hjem har svært ved den.”

Børnehaveklasseleder

Sværhedsgraden i sprogprøven stiger for hvert sprogprøveforsøg. Dette skyldes et ønske om at tage højde for den progression i sprogudviklingen, der må forventes af alle børn i børnehaveklassen. Det betyder imidlertid reelt, at elever, der vurderes ikke-sprogparate ved det 1. sprogprøveforsøg, efterfølgende bliver vurderet på basis af sværere prøver ved 2. og 3. forsøg. I stedet for at blive vurderet på deres *forudsætninger* for at nå ”Børnehaveklassen – Fælles mål” efter børnehaveklassen (sådan som det er intentionen), vurderes eleverne ved senere sprogprøveforsøg på, i hvilket omfang, de har fået udbytte af den løbende undervisning. Dette betyder, at eleverne ikke vurderes sprog-parate på samme grundlag, og at det, alt and lige (ikke mindst på grund af den stigende faglige progression), er nemmere at blive vurderet sprogparat i 1. sprogprøveforsøg, da kravene er lavere. Dette påpeges også af flere interviewpersoner som et problem. Flere børnehaveklasseledere har en oplevelse af, at delprøverne stiger i sværhedsgrad over de tre sprogprøveforsøg (bemærk, at det 3. og 4. forsøg er identisk) i en sådan grad, at nogle af de elever, som vurderes sprogparate ved det 1. sprogprøveforsøg, ikke nødvendigvis ville kunne bestå det 2., 3. eller 4. sprogprøveforsøg. Progressionen i sværhedsgrad på tværs af de fire sprogprøveforsøg efterlader derfor børnehaveklasselederne med en oplevelse af, at de sprogligt svage elever får gradvist dårligere forudsætninger for at bestå sprogprøven, som skoleåret skrider frem.

Endeligt kan indholdet af nogle opgavetyper vanskeliggøre en vurdering af elevernes sprogkompetencer. Børnehaveklasseledere fremhæver i de kvalitative interviews, at de specifikke delprøver, der har billedassocationer som omdrejningspunkt, i nogle tilfælde er vanskelige at vurdere elevens sproglige niveau ud fra. Ifølge børnehaveklasselederne udfordrer problematikken sprogpørens anvendelighed, fordi elevernes præstationer i for høj grad afhænger af, at de på forhånd har et kendskab til det tema, som afbildningen lægger op til at associere videre fra og tale om. Problematikken opstår i de tilfælde, hvor børnehaveklasselederne oplever, at eleverne går i stå i opgaven, fordi eleverne, af ikke-sproglige årsager, ikke formår at tage afsæt i billedet. Ved nogle billeder opleves der fx klare kønsrelaterede forskelle i elevernes præstationer, mens andre billeder rammer skævt i forhold til den kulturelle baggrund, som mange af børnene i målgruppen kommer fra. En børnehaveklasseleder beskriver fx, hvordan drengene typisk har let ved at tale om fx fodbold, mens det er vanskeligere for pigerne, der ikke har samme domænespecifikke ordforråd.

Vi vurderer samlet set, at selvom en del sprogpøver har en passende sværhedsgrad, er der stor variation mellem sværhedsgraden i de enkelte delprøver. Sværhedsgraden især i delprøverne i 1. sprogpøveforsøg ligger i den lave ende, mens progressionen er stejl i de øvrige delprøver. Progressionen i sværhedsgrad over sprogpøveforsøgene gør sprogpøven sværere og sværere for eleverne og vanskeliggør en fortolkning af sprogpøveresultatet på tværs af sprogpøveforsøgene.

4.1.4 Sprogpørens opbygning medfører en uensartet gennemførelse

Sprogpørens konkrete opbygning medfører en række udfordringer, som modvirker en præcis og ensartet gennemførelse og vurdering af elevernes sproglige kompetencer. I dette kapitel behandler vi konsekvenserne for gennemførelsen af sprogpøven, mens vi i kapitel 4.1.5 nedenfor beskriver betydningen for vurderingen af den enkelte elevs præstation.

Alle elever skal udprøves i de samme delprøver. Gennemgangen af materialet, som ses i Tabel 3 i Bilagsrapporten, viser imidlertid, at sprogpøven er opbygget med *meget stor grad af indbygget valgfrihed på alle niveauer*. Der er fx valgfrihed i forhold til:

- Hvordan en delprøve gennemføres.
- Hvor meget af en delprøve, der gennemføres.
- Hvilke items børnehaveklasselederen vælger at anvende i forbindelse med delprøver.
- Hvilke items den enkelte elev får.
- Hvor meget hjælp den enkelte elev får.

Den store valgfrihed vil medføre en stor variation i prøvernes gennemførelse fra elev til elev og fra klasse til klasse.

Sprogprøven kan grundlæggende *gennemføres på tre forskellige måder*. Ved én medarbejder gennemfører denne aktiviteterne, observerer og vurderer alle børn. Ved to medarbejdere kan man enten 1) anvende anden medarbejder som observatør (dvs. én gennemfører prøve, én observerer og vurderer alle børn), eller 2) bruge stationer (samme procedure som for rundkreds, bare med to medarbejdere, der tager halvdelen af børnene hver). Det er sandsynligt, at disse forskellige formater kan få betydning for, hvor ensartet sprogprøven gennemføres. De tre forskellige måder at gennemføre sprogprøven på, har også konsekvenser for varigheden af sprogprøven.

Der er også en vis valgfrihed med *hensyn til antal delprøver*, der gennemføres, som også påvirker ensartetheden i gennemførelsen. Hvis tiden er knap, og hvis børnehaveklasselederen føler sig tryk ved at vurdere eleven på baggrund af første aktivitet, kan børnehaveklasselederen udelade B-aktiviteten inden for de delprøver, hvor der er en A-aktivitet og en B-aktivitet (delprøve 1.2, 1.3, 2.3, 3.1, 3.2). Dette til trods for, at der skal gives en samlet vurdering, og at vurderingskriterierne involverer færdigheder fra begge aktiviteter. Vælges denne aktivitet fra, er børnehaveklasselederen derfor i princippet ikke i stand til at gennemføre den samlede vurdering af eleven baseret på elevens præstation, fordi de færdigheder, B-aktiviteterne indeholder, i alle tilfælde også indgår som ét af de kriterier, der skal vurderes, for at kunne give eleven det samlede sprogprøve-resultat (se også kapitel 6.1.3, hvor manglende gennemførelse af delprøver fremhæves som en udfordring for bedømmelsen).

Derudover er der en stor valgfrihed i forhold til, hvilke konkrete items i hver delprøve, den enkelte børnehaveklasseleder vælger at anvende til delprøven. Børnehaveklasselederen kan med udgangspunkt i lister *selv vælge*, hvilke items med varierende sværhedsgrad, eleverne skal præsenteres for. Det gælder fx delprøve 1.1, der handler om rim, hvor børnehaveklasselederen vælger mellem 80 ordpar angivet på en liste.

Samlet set betyder opbygningen af sprogprøven med de mange valg på mange forskellige niveauer, at det er vanskeligt for børnehaveklasselederne at gennemføre sprogprøven på en ensartet måde på tværs af elever og klasser. Det betyder, at der ikke er sikkerhed for, at børn med samme sproglige kompetencer får mulighed for at opnå samme resultat i sprogprøven.

4.1.5 Sprogprøvens opbygning vanskeliggør en ensartet og pålidelig bedømmelse

Der er ligeledes nogle udfordringer i den konkrete opbygning af sprogprøven, som modvirker en præcis vurdering af elevernes sproglige kompetencer.

Sprogprøvens opbygning betyder, at individuelle elever vurderes på *et forskelligt og subjektivt grundlag*. Indledningsvist skal det også fremhæves, at individuelle elever i majoriteten af delprøverne vurderes på baggrund af 2-3 items, hvilket formentlig er et spinkelt grundlag at vurdere den enkelte elevs kompetence på.

Som vi beskrev ovenfor, har børnehaveklasselederen en stor valgfrihed i forhold til, hvilke items, der vælges inden for hver delprøve. En anden kilde til variation, der påvirker vurderingen af den enkelte elev, er rundkredsstrukturen, der betyder, at eleverne vurderes på forskelligt grundlag. Når sprogprøven foregår i en rundkreds, kan der være stor forskel på sværhedsgraden af sprogprøven for den enkelte elev afhængigt af, hvor i rundkredsen eleven er placeret. I delprøve 1.2.A, skal eleverne eksempelvis skiftes til at nævne underbegreber inden for et bestemt overbegreb (fx ”frugt”). Den første elev i rækken skal rent faktisk kende overbegrebet, da eleven ikke får nogen eksempler på underbegreber inden for denne kategori. Hvis den første elev eksempelvis siger ”æble”, er det relativt let for de næste elever at komme med lignende eksempler, fx ”pære”, ”banan” og ”appelsin”, men det bliver gradvist vanskeligere at komme med nye eksempler på frugter. Ydermere er der antageligt stor forskel på sværhedsgraden af de forskellige overbegreber. Overbegreberne ”dyr” og ”farver” er formentlig væsentlig nemmere end overbegreberne ”havdyr”, ”insekter” og ”lande”. Rundkredsstrukturen betyder, at elevernes præsenteres for *forskellige* items og dermed vurderes på *et forskelligt grundlag*.

Børnehaveklasselederne giver i de kvalitative interviews ligeledes udtryk for, at det er u hensigtsmæssigt, at denne delprøve tiltager i sværhedsgrad afhængig af placering i rundkreds. De peger på, at de elever, som får mulighed for at svare først, har bedre forudsætninger for at bestå delprøven, end de elever, som skal svare sidst, hvor de mest åbenlyse underbegreber (fx ”fodbold”, ”tennisbold”, ”basketbold”) allerede er taget, i tilfældet hvor ”bolde” er overbegrebet. Nogle børnehaveklasseledere løser dette ved at skifte til et nyt overbegreb (fx til ”frugt”) undervejs i runden, når eleverne går i stå. En børnehaveklasseleder beskriver det således:

Citat 2

”Der er også det ved prøven, at når de skal sige overbegreber fx bold, så kender de fleste en fodbold, tennisbold og måske også en bordtennisbold, men hvad med de sidste, der får turen. Det bliver jo sværere at finde på nye ord. Hvad er der så? Altså jeg hjælper dem på vej. Når jeg sidder med 24 børn, så er det også svært at finde 24 ord. Man kan også starte på et nyt overbegreb, når det bliver for svært.”

Børnehaveklasseleder

Rundkredsformatet medfører således, at delprøven opleves som vanskelig at anvende til retmæssigt at vurdere elevernes færdigheder i over- og underbegreber ensartet.

En af de største kilder til en uensartet vurdering er formentlig, at der til den samlede vurdering af elevens præstation i delprøverne *ikke er angivet præcist, hvad eleven skal kunne, og vurderingen er derfor baseret på den enkelte børnehaveklasseleders skøn*. Elevens præsentation inddeles i tre niveauer (”kan selvstændigt”, ”kan med hjælp”, ”kan ikke”). I nogle delprøver (fx delprøve 3.3.) skal børnehaveklasselederen vurdere, om eleven ”sikkert og selvstændigt”/”med hjælp”/”slet ikke” genkender 'de fleste' bogstavers form/navn og lyd (undtagen q, w, x og y), men uden en angivelse af, hvad 'de fleste' dækker over. I andre delprøver er vurderingen baseret på endnu mere subjektive kriterier. I delprøve 3.2, eksempelvis, skal børnehaveklasselederen vurdere, om eleven fortæller ”sikkert og selvstændigt”/”med lidt hjælp”/”slet ikke” *”kunne lytte til historie-*

oplæsning samt genfortælle og samtale sikkert og selvstændigt om vigtige begivenheder i den oplæste historie i rigtig rækkefølge, og så det er forståeligt for lytteren.” Det betyder, at vurderingen i meget høj grad beror på individuelt skøn, og at forskellige børnehaveklasseledere formentlig har forskellige kriterier for, hvad der skal til for, at en elev ”sikkert og selvstændigt”, ”med hjælp” eller ”slet ikke” kan en specifik kompetence (se også kapitel 8.2, hvor børnehaveklasseledere i de kvalitative interviews giver udtryk for, at der er et for stort fortolkningsrum med store forskelle i børnehaveklasseledernes vurdering til følge). Betydningen af subjektive vurderingskriterier beskrives i kapitel 6.1.

En sidste kilde til variation i vurderingen af den enkelte elevs sproglige kompetencer er, at børnehaveklasselederen gerne må hjælpe eleverne i alle delprøverne på nær dem, der handler om lydlig opmærksomhed. Det er imidlertid kun i ganske få tilfælde angivet, *hvordan* børnehaveklasselederen må hjælpe. Dette kan betyde stor individuel variation på tværs af børnehaveklasseledere i forhold til, hvor meget støtte de giver til den enkelte elev. Dette fremhæves også af børnehaveklasselederne, der i kapitel 8.2 giver udtryk for, at de er usikre på, hvor meget de må hjælpe eleverne. Dette medfører ifølge en børnehaveklasseleder en meget varieret praksis og kan påvirke bedømmelsen af de enkelte elevers sproglige kompetencer.

Samlet set betyder opbygningen af sprogprøven – her specifikt de konkrete vurderingskriterier – at der er stor risiko for, at vurderingen af den enkelte elevs sproglige kompetencer ikke sker på en ensartet måde. I kapitel 6.1 belyser vi, i hvilket omfang dette også er tilfældet. Samtidigt øger dette også risikoen for, at mange elevers sproglige kompetencer ikke vurderes pålideligt.

4.1.6 Sprogstimuleringsaktiviteter i skolen og hjemmet er valgte

Indholdet af især den målrettede sprogstimulering i skolen og i hjemmet stemmer godt overens med indholdet af sprogprøven og dermed også ”Børnehaveklassen – Fælles Mål”.

Materialerne i sprogstimuleringen i skolen og hjemmet hviler ikke på en fast pædagogisk ramme eller didaktisk tilgang, men er sammensat af forskellige typer aktiviteter. Materialet til at understøtte sprogindsatsen både i skolen og i hjemmet er meget omfattende.

Den målrettede sprogstimulering består eksempelvis af aktiviteter og samtaleøvelser, der understøtter elevernes opmærksomhed på lyd og skrift, ordforråd, narrative og grammatiske kompetencer samt begyndende læsning og skrivning. Sprogstimuleringen omfatter fx aktiviteter, hvor eleverne skal rime på deres eget navn, samtaler om ord for tankeprocesser (fx ”drømmer”, ”forestiller sig”), aktiviteter, hvor eleverne skiftes til at fortælle om egne oplevelser, og aktiviteter, hvor eleverne skal eksperimentere med læsning og skrivning af korte, lydrette ord samt alfabetspil, hvor eleverne skal benævne bogstavnavne og -lyde.

De fleste af disse aktiviteter er velkendte fra den eksisterende undervisningspraksis i børnehaveklassen og eksisterende forældrematerialer. Børnehaveklasselederne har dermed også allerede på forhånd erfaringer med at gøre disse aktiviteter sjove og engagerende for eleverne.

Samlet set vurderes aktiviteterne i den målrettede og supplerende sprogstimulering, samt forældreaktiviteterne, egnede til at understøtte elevernes færdigheder inden for de forskellige kompetenceområder. Der ses en god sammenhæng mellem det, eleverne udprøves i, og læringsindholdet af sprogstimuleringen i skolen og hjemmet.

4.1.7 Sværhedsgraden i sprogstimuleringsmaterialerne ligger i den høje ende

Det vurderes, at sværhedsgraden i dele af sprogstimuleringen i både skolen og hjemmet ligger i den høje ende. I nogle tilfælde er sværhedsgraden uhensigtsmæssig høj, især for de elever, der vurderes ikke-sprogparate. Det gælder fx den målrettede sprogstimuleringsaktivitet, der hører til delprøve 1.4, hvor elevens evne til at kunne fortælle om en personlig oplevelse eller begivenhed vurderes. I den dertilhørende målrettede sprogstimulering skal eleven tale/fortælle så meget som muligt på cirka 10 sekunder om et valgfrit emne. Det vurderes at være en vanskelig aktivitet for en elev, der har svært ved at tale/fortælle sikkert og selvstændigt, og det er heller ikke klart, hvordan børnehaveklasselederen kan understøtte eleverne i denne aktivitet.

Ligeledes vurderes sværhedsgraden i dialogmanualerne, der udgør den generelle sprogstimulering, at ligge i den høje ende. Dialogmanualerne lægger op til abstrakte og filosofiske samtaler, hvor eleverne stilles ankerspørgsmål (fx ”Kan man gå imod sin natur?” og ”Er der forskel på om noget er smukt eller flot?”) og sokratiske spørgsmål (”Hvad er ansvar?” og ”Hvad er ingenting?”). Det pædagogiske personale vejledes ikke i, hvordan dialogtræningen kan tilpasses elevernes behov og niveau. Det fremgår således ikke, hvordan aktiviteterne kan gøres nemmere eller sværere på en måde, der understøtter elevernes aktive deltagelse, og derfor kan dialogtræningen ende med en samtale mellem børnehaveklasselederen og klassens dygtigste elever.

På samme måde vurderes nogle af de målrettede forældreaktiviteter at være svære, især for ressourcetsvage familier. Dette gælder fx

- Aktivitet 2.1, der omhandler kobling mellem bogstav og lyd. Fx skal forældrene spørge, om barnet kender bogstavets lyd, men det er ikke alle forældre, der har kendskab til det fonetiske alfabet.
- Aktivitet 2.2, der involverer abstrakte samtaler med spørgsmål såsom ”Hvis du havde hele verdens opmærksomhed i 20 sekunder, hvad ville du så sige?”.

Sværhedsgraden af de sprogunderstøttende aktiviteter kan betyde, at for mange elever ikke har mulighed for at drage nytte af aktiviteterne, fordi de er for langt fra ’zonen for nærmeste udvikling’.

4.1.8 Kvaliteten af den målrettede sprogstimulering er formentlig ikke fuldt tilstrækkelig

Der er også andre faktorer, der formentlig mindsker kvaliteten og systematikken i sprogstimuleringen af de elever, der vurderes ikke-sprogparate. Der er stor variation i omfanget af den målrettede sprogstimulering i

de forskellige kompetenceområder. Fx er der kun en enkelt og meget simpel aktivitet til de elever, der vurderes ikke-sprogparate i delprøve 1.1 (rim), mens der til andre kompetenceområder og delprøver er væsentligt flere aktiviteter.

Generelt er omfanget af den målrettede sprogstimulering ikke beskrevet, hvilket betyder, at børnehaveklasselederne ikke kan finde viden om, hvor ofte den målrettede sprogstimulering for elever, der er vurderet ikke-sprogparate, skal gennemføres, før man kan formode, at eleven har fået tilstrækkeligt udbytte af den.

Generelt modtager børnehaveklasseledere og forældre ikke vejledning i såkaldte ”differentieringsstrategier”, der understøtter børnehaveklasselederne i at tilpasse aktiviteterne til den enkelte elevs behov og niveau. Det fremgår således ikke, hvordan aktiviteterne i den målrettede og supplerende sprogstimulering kan gøres nemmere eller sværere på en måde, der understøtter den enkelte elevs aktive deltagelse og udbytte af den sprog-understøttende aktivitet.

Foruden den manglende vejledning i ”differentieringsstrategier”, indeholder sprogstimuleringen heller ikke viden om eller strategier til understøttelsen af dansk som andetsprog, herunder viden om stadier i tilegnelsen af dansk som andetsprog hvilket er bemærkelsesværdigt når nu mange af eleverne på skoler, der er omfattet af sprogprøven, har dansk som deres andetsprog.

Hverken i den pædagogiske vejledning eller de øvrige materialer står det beskrevet, hvornår og hvordan der skal laves opfølgning på de elever, der blev vurderet ikke-sprogparate i forbindelse med et sprogprøveforsøg. Det kan dermed være svært for børnehaveklasselederne at vurdere, om eleven har opnået et alderssvarende niveau inden næste sprogprøveforsøg.

4.2 Hvordan er kvaliteten af sprogprøvens opbygning og indhold i 1.-9. klasse?

Vurderingen af kvaliteten af sprogprøvematerialernes opbygning og indhold i 1.-9. klasse tager også her udgangspunkt i en teoretisk og praktisk gennemgang af materialerne. I bilagsrapportens kapitel 3 findes et samlet overblik over indhold i sprogprøven. Vi inddrager også lærernes erfaringer her. Der er ikke udarbejdet konkrete anvisninger til, hvad elever, der vurderes ikke-sprogparate, skal arbejde videre med, så her omfatter vurderingen kun sprogprøvematerialet.

4.2.1 Sprogprøven omfatter vigtige dansksproglige kompetencer

Sprogprøven (også omtalt som sprogprøverammer) er udarbejdet med udgangspunkt i ”Fælles Mål for dansk som andetsprog – supplerende”. Sprogprøven har dermed god overensstemmelse med de faglige mål og læseplaner i 1.-9. klasse for elever, der lærer dansk som andetsprog. Derfor er hovedfokus her, som i børnehaveklassen, at styrke elevernes dansksproglige kompetencer.

Sprogprøven vurderer fire generelle sproglige kompetencer (Tale, Læsning, Lytning og Skrivning), der er vigtige for tilegnelsen af dansk, og som understøtter læring på tværs af alle fag. Det videnskabelige grundlag for valget af de bestemte målsætninger inden for hvert af de sproglige kompetenceområder, er ikke beskrevet nærmere i vejledningen. Yderligere strækker materialet sig fra 1. klasse til 9. klasse, hvilket vanskeliggør en samlet vurdering. Der er dog overordnet set videnskabeligt belæg for, at de sproglige områder, som omfattes af sprogprøven, hænger sammen med de talesproglige og skriftsproglige kompetencer, elever i denne aldersgruppe skal tilegne sig. Det er uklart, i hvor høj grad hver enkelt af de konkrete faglige indikatorer (kaldet ”faglige kommentarer”), der listes i vurderingsskemaerne, er gode til/nødvendige for at vurdere, om en elev er sprogparat eller ej.

Samlet set vurderer vi, at sprogprøven omfatter generelle dansksproglige kompetencer, der er vigtige for læring i alle fag.

4.2.2 Aktiviteterne i sprogprøven virker relevante og interessante

De opgavetyper, der anvendes i sprogprøven, er kendte undervisningsaktiviteter (se oversigt i Tabel 8 i Bilagsrapporten). Opgaverne er organiseret efter domæne, som varierer for de forskellige klassetrin, men som generelt virker til at være interessante for elever i grundskolen og dermed anvendelige til formålet.

Der er, som beskrevet ovenfor i forbindelse med sprogprøven til børnehaveklassen, dog nogle af de konkrete temaer, som kan være *for* interesseafhængige (fx emner om sport og bading), og det gør elevernes præstation afhængig af, at de på forhånd har et kendskab til temaet. En vurderingsansvarlig for 1.-9.-klassesprøvene siger:

Citat 3

”Der er faktisk nogle gode emner til udskolingen. Altså den, der handler om sociale medier, er rigtig god, og en som de fleste elever rigtig godt kan lide, fordi den ligger lige til højrebænet, og det kan de godt forholde sig til [...] Hvorimod sådan noget som Tour de France – jeg har ikke haft en eneste endnu, der ved hvad Tour de France er, og så kan det godt være, de skulle have lært om det i, hvad ved jeg idræt eller et andet fag. Men det har de ikke. De aner overhovedet ikke, hvad Tour de France er.”

Sprogprøveansvarlig i 1.-9. klasse

4.2.3 Sprogprøvens sværhedsgrad er vanskelig at vurdere

Selvom sprogprøven er udviklet med udgangspunkt i ”Fælles Mål for dansk som andetsprog – supplerende”, og der, som omtalt, er stor overensstemmelse med disse mål, er sammenhængen ikke fuldkommen. Eksempelvis er målene ifølge ”Fælles Mål for dansk som andetsprog – supplerende” efter 2. klasse for Tale (anden

fase): *Eleven kan fremlægge et skolefagligt emne ved hjælp af visuel støtte*, mens det tilsvarende vurderingskriterie for Mundtlig fremstilling i sprogprøverammerne for 2. klasse er *Eleven kan fortælle nuanceret om billedernes motiv*.

Derudover fremgår det af ”Sprogprøverammer i 1.-9. klasse – Pædagogisk vejledning”, at der arbejdes med ”et acceptabelt og forventet niveau for det pågældende klassetrin for at kunne blive vurderet sprogpåparat eller ikke sprogpåparat i sprogprøven”. Det er med andre ord den individuelle lærers faglige skøn, der ligger til grund for en vurdering af, hvad den påkrævede sværhedsgrad er. Som vi så det for sprogprøven i børnehaveklasse, er sprogprøven til 1.-9. klasse og ”Fælles Mål for dansk som andetsprog – supplerende” begge behæftet med for stort et subjektivt skøn til, at det reelt er muligt at vurdere sværhedsgraden.

4.2.4 Sprogprøvens opbygning muliggør en relativ ensartet gennemførelse

Alle elever skal udprøves i de samme delprøver. Læreren vælger dog selv, hvilke af de fire domæner den enkelte elev skal prøves i. Det forskellige indhold i prøverne, herunder eventuelle forskelle i sværhedsgrad, kan potentielt påvirke den måde, de enkelte prøver gennemføres på, og dermed i sidste ende påvirke, om sprogprøven gennemføres ensartet for alle elever. Fx kan der være forskel på, hvor let eller svært det er at tale om forskellige emner, men teksterne kan også variere i et eller andet omfang på tværs af domæner.

Der er imidlertid udarbejdet konkrete instruktioner til, hvordan hver enkelt sprogprøveramme gennemføres, som understøtter ensartetheden i gennemførelsen. Instruktionen indeholder både tekst til, hvad der skal siges til eleven i forbindelse med hver delprøve, samt instruktion til, hvordan den enkelte delprøve skal gennemføres. Lærerne opfordres til at følge vejledningen meget præcist.

Det understreges ligeledes i vejledningen, at eleverne skal hjælpes så lidt som muligt udover at bekræfte eleven i, hvad hun/han gør. Dog er der i vurderingsskemaet angivet en række støttespørgsmål til de enkelte delprøver, der kan hjælpe eleven i gang, og som bidrager til en mere ensartet støtte på tværs af elever.

Samlet set vurderer vi derfor, at det er muligt på dette grundlag at gennemføre sprogprøven relativt ensartet på tværs af elever.

4.2.5 Sprogprøvens opbygning vanskeliggør en ensartet og pålidelig vurdering

Som omtalt ovenfor, hviler vurderingen af den enkelte elevs sproglige kompetencer på et individuelt skøn. I hver delprøve skal læreren vurdere om eleven ”kan” eller ”kan ikke” en given kompetence

Fx er kriteriet for ”kan” i Mundtlig fremstilling i 1. klasse *Eleven kan fortælle nuanceret om billedernes motiv* (vurderingskriterie til Mundtlig fremstilling i 1. klasse, se Tabel 9 i Bilagsrapport). For at støtte læreren i vurderingen af det enkelte kompetencemål, er der udarbejdet en række faglige kommentarer. Fx fremgår det for Mundtlig fremstilling i 1. klasse, at ”nuanceret” betyder; ”korrekte helsætninger evt. efterfulgt af korrekte

ledsætninger”, ”korrekt benævnelse (navneord – tillægsord)”, ”bøje ord nogenlunde korrekt” og ”anvende forskellige hovedtider”. Det er vores vurdering, at konkretiseringen af ”nuanceret” er så bredt formuleret, at den kun i et vist omfang bidrager til en mere præcis vurdering af den enkelte elevs kompetencer.

Samlet set betyder opbygningen af sprogprøven, og her specifikt de konkrete vurderingskriterier, at der er stor risiko for, at den enkelte elevs sproglige kompetencer ikke vurderes på en ensartet måde. I kapitel 6.2 belyser vi, i hvilket omfang dette også er tilfældet. Den uensartede vurdering øger også risikoen for, at ikke alle elevers sproglige kompetencer vurderes pålideligt.

5 Sprogprøvernes interne egenskaber og sammenhæng med eksterne redskaber

I sprogprøven i børnehaveklassen er der positive korrelationer mellem de individuelle delprøver i 1. sprogprøveforsøg. Derimod er der svag sammenhæng mellem, hvor godt de samme elever klarer sig på de delprøver i 1. og 2. sprogprøveforsøg, som skal måle samme underliggende kompetencer. Elever, der klarer sig godt ved 1. sprogprøveforsøg, opnår i gennemsnit en højere score i Sprogvurdering 3-6, mens sammenhængen er svagere i 2. sprogprøveforsøg. Mellem 31 pct. og 61 pct. af elever, der vurderes sprogparat i 1. prøveforsøg, ligger i enten "særlig indsats" eller "fokuseret indsats" i Sprogvurdering 3-6, dvs. sværhedsgraden i 1. sprogprøve er betydeligt lavere end i Sprogvurdering 3-6. I sprogprøven for 1.-9. klasse er der en klar sammenhæng mellem elevernes resultater ved henholdsvis sprogprøven og Folkeskolens Nationale Færdighedstest i læsning, men sammenhængen er næsten lige så stor med den Folkeskolens Nationale Færdighedstest i matematik.

I dette kapitel beskriver vi udvalgte interne egenskaber ved sprogprøverne i henholdsvis børnehaveklassen og 1.-9. klasse samt sammenhængen mellem dem og eksterne måleredskaber, der måler tilsvarende kompetencer. Disse analyser supplerer analyserne i kapitel 4 og bidrager til at vurdere sprogprøvernes validitet som måleinstrument.

5.1 Hvordan er sammenhængen mellem forskellige delprøver i børnehaveklassen?

Fra skoleåret 2021/22 har vi fået adgang til resultater af de sprogprøver i børnehaveklassen, der er registreret på it-plattformen sprogprøver.dk. Det skal understreges, at der ikke er tale om skolernes endelige resultater, så børnehaveklasselederens/-lærerens registreringer i it-systemet kan afvige fra skolens endelige indberetning til STIL. Fordelen ved data fra sprogprøver.dk er imidlertid, at vi her har oplysninger om elevens resultater på delprøveniveau. I hver delprøve kan eleven opnå vurderingerne A, B og C, hvor A er den bedste vurdering. Der er registreret delprøveresultater for i alt 796 elever. Af disse tager 167 elever også andet sprogprøveforsøg.

I Tabel 1 nedenfor undersøger vi den interne korrelation (sammenhæng) imellem delprøveresultater for elevernes 1. prøveforsøg. Analyserne er baseret på resultater fra de elever, som har resultater for alle fire delprøver ved 1. prøveforsøg. Derfor indgår 765 ud af de 796 elever i analyserne.

Korrelationerne viser, at resultaterne fra delprøverne er positivt korreleret. Eksempelvis viser tabellen, at resultatet i delprøve 1.1 korrelerer med 0,47 med resultatet fra delprøve 1.2. Det betyder, at en elev, som får et A i delprøve 1.1, er mere tilbøjelig til at få et A i delprøve 1.2 end en elev, som får et B eller C i delprøve 1.2. Korrelationen er stærkest mellem delprøve 1.2 (Ordforråd) og 1.3 (Grammatiske færdigheder), mens den er svagest mellem delprøve 1.1 (Lydlig opmærksomhed) og 1.4 (Fortælling og oplæsning).

Som vi beskrev ovenfor i kapitel 4, er der stor variation i både gennemførelse (hvilke items læreren vælger at anvende fra en liste og hvilke items eleven faktisk bliver udprøvet i på grund af rundkredsstruktur), men også vurderingskategorierne inden for mange af delprøverne. Korrelationerne mellem delprøverne hænger derfor formentlig sammen med, at det er den samme lærer, der har vurderet eleverne i samme klasse, og understøtter derfor, at den enkelte lærer er relativt ensartet i sin vurdering af elevernes kompetencer (se også kapitel 7.1. neden for).

Tabel 1: Intern korrelation mellem delprøver i 1. sprogpøveforsøg i børnehaveklassen

Delprøve	1.1	1.2	1.3	1.4
1.1		0,47	0,45	0,38
1.2	0,47		0,54	0,45
1.3	0,45	0,54		0,47
1.4	0,38	0,45	0,47	

Noter: Korrelation mellem delprøveresultater for elever der deltager i 1. sprogpøveforsøg. Der er 765 elever inkluderet i analysen. Egne beregninger på baggrund af data fra STIL (sprogprøver.dk).

Som nævnt har 167 elever taget både 1. og 2. sprogpøveforsøg. Ud af disse elever er der for 149 elever registreret resultater for alle otte delprøver ved 1. og 2. sprogpøveforsøg. Tabel 2 nedenfor viser den interne korrelation imellem disse otte delprøver for elever.

For det første viser resultatet sammenhængen mellem, hvor godt eleverne klarer sig på det *samme* sproglige område på tværs af de to sprogpøve. Det er i iøjnefaldende, at der er en relativ lav korrelation mellem de delprøver, som vurderer det samme sproglige område, dvs. delprøve 1.1 i forhold til 2.1 (Lydlig opmærksomhed = 0,16), 1.2 i forhold til 2.2 (Ordforråd = 0,15), 1.3 i forhold til 2.3 (Grammatiske færdigheder = 0,21) og 1.4 i forhold til 2.4 (Fortælling og oplæsning = 0,37). Tilsvarende er test-retest korrelationerne (med 6 måneder mellem første og anden test) i Sprog vurdering 3-6 år inden for de to samlede scorer Talesproglige færdigheder og Førskriftlige færdigheder mellem 0,60 og 0,77, afhængig af aldersgruppe og for deltest er korrelationerne mellem 0,53 og 0,86 (Højen et al., 2019). Dette indikerer, at der er *meget svagere* sammenhæng mellem, hvor godt eleverne klarer sig på de to delprøver, som skal måle samme underliggende kompetencer, end man kan forvente og ser i et tilsvarende materiale. I kapitel 4.1.3 ovenfor beskrev vi, hvordan

progressionen i indholdet mellem sprogpøverne kan udgøre en udfordring i forhold til vurderingen af elevernes kompetencer. At dette *er* en udfordring, understøttes af dette resultat. En faktor, der dog også kan spille ind er, at det ikke nødvendigvis er den samme lærer, der har vurderet eleverne i det 1. og 2. sprogpøveforsøg.

Korrelationerne mellem delprøverne i henholdsvis 1. og 2. sprogpøve er positive, men markant lavere. Dette skyldes til dels, at vi har ekskluderet de elever, som bliver vurderet spropparat ved 1. sprogpøveforsøg. I visse tilfælde er korrelationerne nul eller meget tæt ved nul. Dette er tilfældet mellem delprøve 1.1 (Lydlig opmærksomhed) og henholdsvis 1.4 (Fortælling og oplæsning), 2.2 (Ordforråd), 2.3 (Grammatiske færdigheder) og 2.4 (Fortælling og oplæsning). Dette indikerer, at der ikke er nogen sammenhæng mellem, hvordan eleverne klarer sig i to forskellige delprøver, hvilket kan skyldes, at delprøverne enten 'måler' noget fuldstændigt forskelligt eller 'måler' meget upræcist.

Tabel 2: Intern korrelation mellem delprøver i 1. og 2. sprogpøveforsøg i børnehaveklassen

Delprøve	1.1	1.2	1.3	1.4	2.1	2.2	2.3	2.4
1.1		0,22	0,16	0,00	0,16	0,02	0,07	0,08
1.2	0,22		0,26	0,18	0,25	0,15	0,18	0,18
1.3	0,16	0,26		0,17	0,15	0,25	0,21	0,20
1.4	0,00	0,18	0,17		0,03	0,15	0,29	0,37
2.1	0,16	0,25	0,15	0,03		0,17	0,41	0,42
2.2	0,02	0,15	0,25	0,15	0,17		0,37	0,39
2.3	0,07	0,18	0,21	0,29	0,41	0,37		0,51
2.4	0,08	0,18	0,20	0,37	0,42	0,39	0,51	

Noter: Korrelation mellem delprøveresultater for elever der deltager i 1. og 2. sprogpøveforsøg. Der er 149 elever inkluderet i analysen. Egne beregninger på baggrund af data fra STIL (sprogprøver.dk).

5.2 Hvordan er sammenhængen mellem sprogpøven og sprogvurderinger i børnehaveklassen?

På seks skoler, der er omfattet af sprogpøverne, har vi i tillæg til *sprogprøverne*, også gennemført de sprogvurderinger (Sprogvurdering 3-6), der normalt anvendes i børnehaveklassen.¹ I dette kapitel undersøger vi sammenhængen mellem elevernes resultater fra 1. sprogpøveforsøg i sprogpøverne og den samme elevs resultater i en sprogvurdering, der ligeledes er taget i begyndelsen af børnehaveklassen. I sprogvurderingerne

¹ Elever på skoler, som er omfattet af kravet om obligatoriske sprogpøve, er ikke omfattet af de almindelige regler i folkeskolelovens § 11, stk. 3 om obligatorisk sprogvurdering i starten af børnehaveklassen.

ser vi på dels scoren i deltesten Sprogforståelse og dels den samlede score på dimensionen Førskriftlige færdigheder, der består af tre deltest (Rim, Bogstavkendskab og Forlyd).

Tabel 3 viser sammenhæng mellem resultater i delprøverne ved 1. sprogprøveforsøg og sprogvurderinger i børnehaveklassen. Analyserne omfatter elever på seks skoler, der har registreret resultater fra 1. sprogprøveforsøg i sprogpøver.dk og har gennemført en sprogvurdering. I alt gælder dette for 214 elever ved 1. sprogprøveforsøg og 77 elever ved 2. sprogprøveforsøg. Resultaterne for delprøve 2.1-2.4 er altså behæftet med større statistisk usikkerhed, fordi der her indgår færre observationer.

Tabellen viser elevernes gennemsnitlige percentilscore i henholdsvis Sprogforståelse (de første tre kolonner) og Førskriftlige kompetencer (de sidste tre kolonner) i sprogvurderingen. Scoren går fra 0 til 100. Elever med en score på 5 har meget svage sproglige kompetencer og placeres i indsatsgruppen ”særlig indsats”, mens elever med en percentilscore på 6-15 placeres i indsatsgruppen ”fokuseret indsats”.

Det gælder for både Sprogforståelse og Førskriftlige kompetencer, at elever, der klarer sig godt ved sprogpøven, også i gennemsnit opnår en højere score i sprogvurderingerne. Eksempelvis gælder det for delprøve 1.1 (Lydlig opmærksomhed), at de elever, som får et A ved sprogpøven, i gennemsnit ligger på den 17. percentil i Sprogforståelse og den 31. percentil i Førskriftlige kompetencer. Dette skal ses i forhold til, at elever som får et C, i gennemsnit ligger på henholdsvis 7. og 12. percentil.

Tabel 3: Elevernes gennemsnitlige percentilscore i Sprogvurdering 3-6 opdelt på elevens score (A, B eller C) ved 1. og 2. sprogprøveforsøg i sprogpøven i børnehaveklassen

Vurdering i delprøven	Sprogforståelse			Førskriftlige kompetencer		
	A	B	C	A	B	C
1.1	17*	12	7	31*	18	12
1.2	17*	15	7	31*	13	15
1.3	18*	11	6	32*	16	13
1.4	19*	10	10	30*	27	16
2.1	13	7	7	21*	11	7
2.2	17	4	7	21	10	11
2.3	11	5	9	15	12	13
2.4	12	9	4	17	13	9

Noter: *: signifikant på 5 pct.-niveau i forhold til elever, der scorer C (referencegruppen).

Tabellen angiver elevernes gennemsnitlige percentilscore i henholdsvis sprogforståelse og førskriftlige kompetencer i Sprogvurdering 3-6 opdelt på, om eleven scorer A, B eller C i hver delprøve ved 1. og 2. sprogprøveforsøg i sprogpøven. 214 elever tager 1. delprøve og 77 elever tager 2. delprøve. Egne beregninger på baggrund af data fra STIL (sprogprøver.dk) og fra seks skoler (Sprogvurdering 3-6).

En lignende systematik gør sig gældende for alle delprøver ved 2. sprogprøveforsøg. Ved 2. sprogprøveforsøg er sammenhængene dog mindre udtalte og ingen er statistisk signifikante. Det hænger dels sammen med, at analyserne omfatter færre observationer, og dels, at der er tale om en mere homogen gruppe af elever, som alle er blevet vurderet ikke-sprogparate ved 1. sprogprøveforsøg.

Vi finder også, at elever, som samlet set vurderes sprogparate ved 1. og 2. sprogprøveforsøg, i gennemsnit har en højere percentilscore i både Sprogforståelse og Førskriftlige kompetencer, end ikke-sprogparate elever, jævnfør tabel 4.

Tabel 4: Elevernes gennemsnitlige percentilscore i Sprogvurdering 3-6 opdelt på om eleven vurderes sprogparat eller ikke-sprogparat ved 1. og 2. sprogprøveforsøg i sprogprøven i børnehaveklassen

	Sprogforståelse			Førskriftlige kompetencer		
	Sprogparat	Ikke-sprogparat	Forskel	Sprogparat	Ikke-sprogparat	Forskel
1. prøveforsøg	19,3	9,2	15,4*	33,9	14,9	19,0*
2. prøveforsøg	17,0	5,9	9,5*	23,9	9,5	14,4*

Noter: *: signifikant på 5 pct.-niveau i forhold til elever, der scorer C (referencegruppen).

Tabellen angiver elevernes gennemsnitlige percentilscore i henholdsvis Sprogforståelse og Førskriftlige kompetencer i Sprogvurdering 3-6 opdelt på, om eleven vurderes sprogparat eller ej ved 1. og 2. sprogprøveforsøg i sprogprøven. 214 elever tager 1. delprøve og 77 elever tager 2. delprøve. Egne beregninger på baggrund af data fra STIL (sprogprøver.dk) og fra seks skoler (Sprogvurdering 3-6).

Nedenfor ser vi på, hvor stor en andel af eleverne, som får en percentilscore på 15 eller derunder i Sprogvurdering 3-6, svarende til andelen af elever i ”særlig indsats” eller ”fokuseret indsats”. Andelen af elever med en percentilscore på 15 eller derunder er som forventet lavere blandt elever, der er vurderet sprogparate, end elever, der er vurderet ikke-sprogparate. Det er imidlertid bemærkelsesværdigt, at 61 pct. af de elever, som bliver vurderet sprogparate ved 1. sprogprøveforsøg, tilhører denne gruppe i Sprogforståelse. Flertallet af de elever, som bliver vurderet sprogparate ved 1. sprogprøveforsøg, vil altså ifølge Sprogvurdering 3-6 skulle have en ”særlig indsats” eller ”fokuseret indsats”. Dette peger på, at sværhedsgraden i det 1. sprogprøveforsøg er betydeligt lavere end i Sprogvurdering 3-6, og formentlig for lav, som det også blev vurderet i kapitel 4.1.3.

Tabel 5: Andel af elever med en percentilscore på 15 eller derunder i Sprogvurdering 3-6 opdelt på om eleven vurderes sprogpåparat eller ikke-sprogpåparat ved 1. og 2. sprogprøveforsøg i sprogprøven i børnehaveklassen

	Sprogforståelse			Førskriftlige kompetencer		
	Sprogparat	Ikke-sprogparat	Forskel	Sprogparat	Ikke-sprogparat	Forskel
1. sprogprøveforsøg	61%	82%	21%	32%	68%	36%*
2. sprogprøveforsøg	71%	88%	17%*	38%	84%	47%*

Noter: *: signifikant på 5 pct.-niveau i forhold til elever, der scorer C (referencegruppen).

Tabellen angiver andelen af elever med en percentilscore på 15 eller derunder i henholdsvis Sprogforståelse og Førskriftlige kompetencer i Sprogvurdering 3-6 opdelt på, om eleven vurderes sprogpåparat eller ej ved 1. og 2. sprogprøveforsøg i sprogprøven. 214 elever tager 1. delprøve og 77 elever tager 2. delprøve. Egne beregninger på baggrund af data fra STIL (sprogprøver.dk) og fra seks skoler (Sprogvurdering 3-6).

5.3 Hvordan er sammenhængen mellem sprogprøven i 1.-9. klasse og Folkeskolens Nationale Færdighedstest?

I dette kapitel undersøger vi korrelationen mellem resultaterne i sprogprøven og Folkeskolens Nationale Færdighedstest. Dette gør vi ved at sammenholde, hvorvidt en elev bliver vurderet sprogpåparat med elevens præstation i Folkeskolens Nationale Færdighedstest, der er gennemført tidligere. Vi inkluderer resultater fra Folkeskolens Nationale Færdighedstest i 2. (læsning), 3. (matematik), 4. (læsning) og 6. klasse (læsning og matematik). Test fra 8. klasse er ikke inkluderet, da datagrundlaget ikke er tilstrækkeligt stort. Da vi sammenligner sprogprøven med resultater i Folkeskolens Nationale Færdighedstest taget *før* sprogprøven, omfatter resultaterne udelukkende elever, som har taget en sprogprøve i 3.-8. klasse.

I Tabel 6 præsenteres sammenhængen mellem at blive vurderet sprogpåparat ved 1. sprogprøveforsøg og elevens resultat ved den seneste Folkeskolens Nationale Færdighedstest gennemført før sprogprøven. Elevernes resultater ved Folkeskolens Nationale Færdighedstest er standardiserede inden for klassetrin og år. Det betyder, at værdien 0 svarer til det gennemsnitlige resultat ved den pågældende Folkeskolens Nationale Færdighedstest. Værdien -0,99 betyder, at eleverne i denne gruppe i gennemsnit scorer 99 pct. af en standardafvigelse lavere end gennemsnittet af alle elever ved den pågældende Folkeskolens Nationale Færdighedstest.² Tabellen viser, at de elever i vores data, som har taget Folkeskolens Nationale Færdighedstest i dansk, læsning i 2. klasse, før de har gennemført en sprogprøve, i gennemsnit scorer 99 pct. af en standardafvigelse la-

² Analyser foretaget af Andersen et al. (2021) viser, at 1 standardafvigelse i Folkeskolens Nationale Færdighedstest i dansk, læsning i gennemsnit svarer til cirka to års læring i læsning.

vere end gennemsnittet af alle elever, hvis de efterfølgende bliver vurderet ikke-sprogparate. Hvis de efterfølgende bliver vurderet sprogparsate, scorer de derimod 53 pct. af en standardafvigelse lavere end gennemsnittet af alle elever. Begge grupper klarer sig altså markant lavere end landsgennemsnittet ved Folkeskolens Nationale Færdighedstest i læsning i 2. klasse, men de ikke-sprogparate elever klarer sig væsentligt dårligere end de sprogparsate. Forskellen på 46 pct. af en standardafvigelse er statistisk signifikant på et 1 pct.-niveau. De samme mønstre gør sig gældende i både læsning og matematik på alle de øvrige klassetrin. Også her er der store og statistisk signifikante forskelle imellem elever, som bliver vurderet henholdsvis sprogparsate og ikke-sprogparate ved 1. sprogprøveforsøg. Forskellene rangerer fra 39 pct. af en standardafvigelse (matematik i 3. klasse) til 53 pct. af en standardafvigelse (læsning i 2. klasse).

Der er altså en klar sammenhæng mellem elevernes resultater ved henholdsvis sprogprøven og Folkeskolens Nationale Færdighedstest. Det er dog samtidig bemærkelsesværdigt, at der er stort set lige så stor sammenhæng mellem sprogprøven og Folkeskolens Nationale Færdighedstest i matematik, som mellem sprogprøven og Folkeskolens Nationale Færdighedstest i læsning. Dette kan indikere, at elevernes resultater ved sprogprøven i lige så høj grad afhænger af nogle generelle kognitive kompetencer som af deres specifikke læsekompetencer.

Tabel 6: Gennemsnitligt resultat ved Folkeskolens Nationale Færdighedstest i dansk, læsning og matematik opdelt på om eleven bliver vurderet ikke-sprogparat eller sprogparsat ved 1. sprogprøveforsøg i den efterfølgende sprogprøve

	Vurderet ikke-sprogparat	Vurderet sprogparsat	Forskel
Læsning 2. klasse	-0,99 (278)	-0,53 (473)	-0,46**
Læsning 4. klasse	-1,02 (223)	-0,60 (379)	-0,42**
Læsning 6. klasse	-0,9 (105)	-0,44 (205)	-0,46**
Matematik 3. klasse	-0,82 (265)	-0,43 (432)	-0,39**
Matematik 6. klasse	-0,91 (103)	-0,41 (193)	-0,50**

Noter: **: signifikant på 1 pct.-niveau mellem elever, der er vurderet ikke-sprogparate og sprogparsate

Tabellen viser gennemsnitlige resultater i Folkeskolens Nationale Færdighedstest for elever, som bliver vurderet ikke-sprogparate ved 1. sprogprøveforsøg i forhold til elever, som bliver vurderet ikke-sprogparate ved 1. sprogprøveforsøg. Tal i parentes angiver, hvor mange elever gennemsnittet er beregnet på baggrund af Folkeskolens Nationale Færdighedstest der er taget før sprogprøven. Fremhævet skrift indikerer statistisk signifikante forskelle på et 1 pct.-niveau. Egne beregninger på baggrund af data fra STIL og DST vedr. skoleårene 2019/2020 og 2020/2021.

Tabel 11 i Bilagsrapporten viser på tilsvarende vis resultater fra den forudgående Folkeskolens Nationale Færdighedstest for elever, som ikke bliver vurderet sprogparsat ved de fire sprogprøveforsøg, set i forhold til elever, som bliver vurderet sprogparsat ved ét af de fire sprogprøveforsøg. Dette bekræfter samme tendens

som Tabel 6. I visse tilfælde er forskellene dog endnu mere udprægede. Eksempelvis klarer de elever, som bliver vurderet sprogpårt i ét af de fire sprogpårtforsøg, sig 97 pct. af en standardafvigelse bedre i Folkeskolens Nationale Færdighedstest i matematik i 6. klasse end elever, som aldrig bliver vurderet sprogpårt.

6 Børnehaveklasseledernes og lærernes bedømmelse af elevers sprogprøveforsøg

Sprogprøverne i både børnehaveklassen og 1.-9. klasse bliver bedømt meget uensartet. Bedømmelsen af det samme sprogprøveforsøg kan i nogle tilfælde variere fra en toppræstation til, at eleven stort set ikke opfylder nogen af kravene til at være sprogpåparat. Dermed giver sprogprøverne i mange tilfælde ikke det ensartede og pålidelige billede af den enkelte elevs sproglige kompetence, som er nødvendig for at målrette den efterfølgende sprogstimuleringsindsats til elevens behov. De primære årsager til dette er formentlig, at lærerne har forskellige opfattelser af, hvad det vil sige at være sprogpåparat, og at elevernes egne lærere inddrager andre forhold i bedømmelsen end elevens præstation under selve prøven.

Formålet med en sprogprøve er at få et retvisende og pålideligt billede af elevens aktuelle sproglige kompetencer. Resultatet af prøven skal således afspejle elevens kompetencer inden for de områder, som eleven prøves i. I praksis er der dog flere andre forhold, som kan tænkes at påvirke elevens resultat. For det første kan resultatet afhænge af sprogprøvens afvikling, herunder eksempelvis den måde opgaverne præsenteres på, graden af hjælp, og om der er støj eller andet, der forstyrrer eleven. For det andet får eleverne ikke de samme opgaver og spørgsmål i sprogprøverne på grund af lærerens valg af items og rundkredsstruktur der afgør, hvilke items den enkelte elev får. Resultatet kan derfor afhænge af, om eleven tilfældigvis får relativt nemme eller relativt svære spørgsmål. Det er eksempelvis væsentligt lettere at skulle nævne underbegreber til overbegreberne ”farver” eller ”dyr” end til overbegreber som ”insekter” eller ”havdyr”. For det tredje kan resultatet afhænge af elevens præstation på dagen, som kan være påvirket af eksempelvis koncentration, forberedelse og ”held”. Endelig kan resultatet for det fjerde afhænge af bedømmerens strenghed. Som nævnt i kapitlerne 4.1.5 og 4.2.5 skal hver bedømmer foretage et betydeligt subjektivt skøn i forhold til, hvornår elevens svar lever helt eller delvist op til vurderingskriterierne. Det er denne sidste kilde til variation, som vi ser nærmere på i dette kapitel.

For at undersøge, om forskellige fagpersoner bedømmer sprogprøverne ensartet, har vi foretaget videooptagelser af fem elevers sprogprøveforsøg i børnehaveklassen og fire elevers sprogprøveforsøg i 4. klasse. På baggrund af videooptagelserne har vi bedt medarbejdere med erfaring i at gennemføre sprogprøver, i henholdsvis børnehaveklassen og 1.-9. klasse, om at bedømme enten tre elevers sprogprøveforsøg i børnehaveklassen eller to elevers sprogprøveforsøg i 4. klasse. På den måde har vi i undersøgelsen fjernet de tre første potentielle kilder til variation i resultatet. Bedømmerne vurderer (på grundlag af videooptagelser) således uafhængigt af hinanden de præcist samme sprogprøveforsøg på det præcist samme grundlag. Den eneste kilde til variation i bedømmelserne af det samme sprogprøveforsøg er således bedømmerens vurdering af

elevens præstation set i forhold til kravene i sprogpøven. På denne måde får vi det bedste grundlag for at vurdere selve bedømmelsen af sprogpøvene.

Metoden er uddybet i Bilagsrapportens kapitel 2.5, og der er et samlet overblik over både besvarelser fra børnehaveklasseledere/lærerne i undersøgelsen og elevens børnehaveklasseleders/lærers faktiske bedømmelse af sprogpøveforsøgene i Bilagsrapportens kapitel 4.1 og 4.2.

6.1 Bliver sprogpøven i børnehaveklassen bedømt ensartet?

I børnehaveklassen har vi videooptaget fem forskellige elever, der gennemfører et sprogpøveforsøg. To af eleverne gennemfører deres 1. sprogpøveforsøg, mens de tre øvrige elever gennemfører 2. sprogpøveforsøg. Eleverne kommer fra tre forskellige skoler, men har det til fælles, at deres lærer før sprogpøven var i tvivl om, hvorvidt eleven ville blive vurderet sprogpørat eller ej.

30 børnehaveklasseledere fra 22 forskellige skoler har deltaget i undersøgelsen. Det har de gjort ved hver at bedømme tre ud af de fem sprogpøveforsøg. Ét af de fem sprogpøveforsøg er blevet bedømt af alle 30 lærere. Hvert af de øvrige sprogpøveforsøg er blevet bedømt af 14-16 lærere. Derudover har vi elevens egen børnehaveklasseleders faktiske bedømmelse af sprogpøveforsøget, som ikke er baseret på videooptagelser. I alt giver dette 95 individuelle bedømmelser af de fem sprogpøveforsøg.

Alle børnehaveklasseledere har selv erfaring med at gennemføre og bedømme sprogpøver i børnehaveklassen. 13 børnehaveklasseledere har været med til at gennemføre ét-tre sprogpøveforsøg, fem børnehaveklasseledere har været med til at gennemføre fire-seks sprogpøveforsøg, og 12 børnehaveklasseledere har været med til at gennemføre mindst syv sprogpøveforsøg.

6.1.1 Stor uenighed blandt børnehaveklasseledere om, hvorvidt elever er sprogpørate eller ej

Tabel 7 viser andelen af børnehaveklasseledere, som samlet set har vurderet hver af de fem elever sprogpørate. Dette sammenholdes med elevens egen børnehaveklasseleders faktiske bedømmelse af sprogpøveforsøget. I ét tilfælde er alle børnehaveklasseledere enige om at vurdere eleven ikke-sprogpørat. Det er bemærkelsesværdigt, at den pågældende elev blev vurderet sprogpørat af sin egen børnehaveklasseleder. I de fire øvrige tilfælde varierer andelen af børnehaveklasseledere, som vurderer eleven sprogpørat fra 19 pct. til 86 pct. Disse elevs præstation kan altså både blive vurderet sprogpørat og ikke-sprogpørat, afhængigt af, hvem der bedømmer pøven. Hvis vi sammenligner hver enkelt børnehaveklasseleders bedømmelse med den faktiske bedømmelse, er der enighed om bedømmelsen i 48 pct. af tilfældene. Hvis der var tale om ren tilfældighed, ville der i gennemsnit være enighed om bedømmelsen i 50 pct. af tilfældene, da der kun er to mulige udfald. Det lader altså til at være så godt som tilfældigt, hvorvidt børnehaveklasselederne er enige i elevernes egen børnehaveklasseleders samlede vurdering eller ej.

Tabel 7: Børnehaveklasseledernes og elevens egen børnehaveklasseleders samlede bedømmelse af sprogprøveforsøgene

Elevnr.	Elev 1	Elev 2	Elev 3	Elev 4	Elev 5
Andel sprogparat	0%	19%	40%	38%	86%
Faktisk bedømmelse	Sprogparat	Sprogparat	Ikke-sprogparat	Ikke-sprogparat	Sprogparat
Andel børnehaveklasseledere, der er enige i den faktiske bedømmelse	0%	19%	60%	63%	86%
Antal bedømmelser	14	16	30	16	14

Note: "Andel sprogparat" er baseret på børnehaveklasseledernes besvarelser, hvorimod "Faktisk bedømmelse" angiver elevens egen børnehaveklasseleders bedømmelse af sprogprøveforsøget. Antal bedømmelser er eksklusiv den faktiske bedømmelse foretaget af elevens egen børnehaveklasseleder.

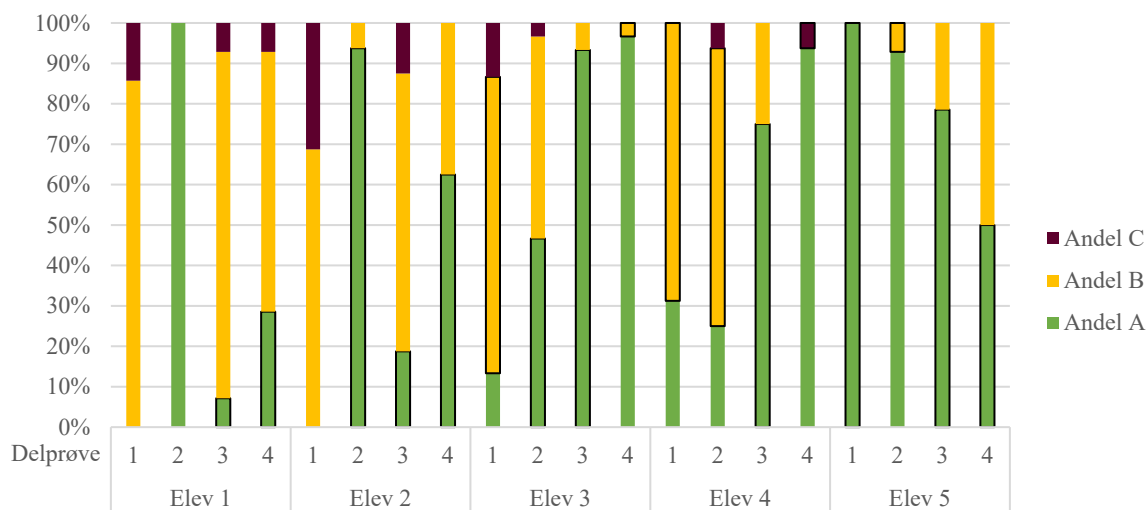
6.1.2 Stor variation i bedømmelser af delprøver

Kigger vi nærmere på børnehaveklasseledernes bedømmelser af de enkelte delprøver, ser man, at den laveste bedømmelse – nemlig C – anvendes relativt sjældent. Kun 5 pct. af de i alt 360 bedømmelser af delprøver er endt med et C. Til gengæld er 56 pct. af delprøverne vurderet til et A og 39 pct. til et B. Denne fordeling svarer stort set til elevernes egne børnehaveklasselederes bedømmelser af delprøverne. Der er dog langt fra enighed om, hvilke delprøver, der skal bedømmes til henholdsvis A, B og C.

Med så stor en andel af A'er, er det heller ikke overraskende, at der i flere tilfælde er udbredt enighed blandt børnehaveklasselederne om at vurdere en delprøve til et A. Figur 2 viser, hvor stor en andel af alle børnehaveklasseledere, der har givet eleven henholdsvis A, B og C i hver af de fire delprøver. Det fremgår, at alle børnehaveklasseledere i to tilfælde har været enige om at give bedømmelsen A (Elev 1's 2. delprøve og Elev 5's 1. delprøve). I yderligere fem delprøver har over 90 pct. af børnehaveklasselederne været enige om at give et A. I syv ud af de 20 delprøver er børnehaveklasselederne således nogenlunde enige om, at eleven opfylder vurderingskriterierne. Igen er det bemærkelsesværdige, at elevens egen børnehaveklasseleder kun er enige med flertallet af børnehaveklasseledere i tre ud af de syv delprøver, hvor over 90 pct. af børnehaveklasselederne har givet bedømmelsen A. I tre tilfælde har elevens egen børnehaveklasseleder givet bedømmelsen B og i ét tilfælde endda bedømmelsen C.

En række af delprøverne lader til at være meget vanskelige at bedømme. I otte ud af de 20 delprøver varierer børnehaveklasseledernes bedømmelser således lige fra A til C. Her er det samtidig vigtigt at huske, at et C i mindst én af de fire delprøver betyder, at eleven samlet set vurderes ikke-sprogparat.

Figur 2: Børnehaveklasseledernes bedømmelse af hver af de fire delprøver i sprogprøveforsøgene



Note: Andel af børnehaveklasseledere, som har givet hver elev henholdsvis A, B og C i de fire delprøver. Den faktiske bedømmelse af elevens egen børnehaveklasseleder er fremhævet med en linje omkring.

Ud af børnehaveklasseledernes i alt 360 bedømmelser af delprøver er børnehaveklasselederne enige i den faktiske bedømmelse foretaget af elevens børnehaveklasseleder i 46 pct. af tilfældene. I lidt over halvdelen af tilfældene er børnehaveklasselederne altså uenige i den faktiske bedømmelse. Indbyrdes er børnehaveklasselederne væsentligt oftere enige med hinanden end med elevens børnehaveklasseleder. Hvis man sammenligner alle børnehaveklasseledernes parvise bedømmelser af den samme delprøve, er to børnehaveklasseledere i gennemsnit enige med hinanden om bedømmelsen i 69 pct. af tilfældene og altså uenige i knap hvert tredje tilfælde.

Der er umiddelbart flere mulige forklaringer på, hvorfor børnehaveklasselederne er mere enige indbyrdes end i den faktiske bedømmelse foretaget af elevens børnehaveklasseleder. En mulig forklaring er, at der er forskel på at bedømme en sprogpøve, når man er til stede i lokalet, og når man ser sprogprøveforsøget på video. Børnehaveklasselederne oplever i modsætning til en person, som er til stede under prøven, ikke hele situationen. De er begrænsede af den lyd og de billeder, der er på videoen. Til gengæld har de mulighed for at se og høre hvert klip flere gange.

En anden mulig forklaring er, at elevens egen børnehaveklasseleder inddrager sit forhåndskendskab til eleven i sin bedømmelse. Børnehaveklasselederne i undersøgelsen kender derimod ikke eleven. Faktisk har vi i flere tilfælde gennem interview fået oplyst, at andre forhold end selve prøven har betydning for lærernes be-

dømmelse. I et tilfælde fortalte en prøveafholdende lærer, at det på forhånd var aftalt med forældrene og eleven, at eleven skulle gå børnehaveklassen om. Derfor fandt elevens lærer det mest ”rigtigt”, hvis eleven blev vurderet ikke-sprogsparat.

Samlet kan vi altså konstatere, at sprogprøverne i børnehaveklassen bliver bedømt meget uensartet. Nedenfor vil vi se nærmere på de deltagende børnehaveklasselederes forklaringer på, *hvorfor* de kan være i tvivl om bedømmelsen.

6.1.3 Hver enkelt børnehaveklasseleder er sjældent i tvivl om sin egen bedømmelse

Vi har spurgt de 30 børnehaveklasseledere, som har bedømt sprogprøverne, om de var i tvivl om, hvilken vurdering de skulle give eleven i hver enkelt delprøve. Som det fremgår af Tabel 8, var børnehaveklasselederne ikke i tvivl om deres vurdering af delprøven i 70 pct. af tilfældene, og i yderligere 22 pct. af delprøverne var børnehaveklasselederne kun i mindre grad i tvivl. Til trods for den høje grad af uenighed om bedømmelserne er den enkelte børnehaveklasseleder altså i de fleste tilfælde ikke i tvivl om sin egen vurdering.

Børnehaveklasselederne er lidt oftere i tvivl om deres egen bedømmelse, hvis de har givet eleven et B eller C, end hvis de har givet eleven et A. Alligevel er to ud af tre børnehaveklasseledere dog ikke i tvivl, når de har givet bedømmelsen C. Dette til trods for, at børnehaveklasselederne i gennemsnit kun bedømmer 5 pct. af delprøverne til et C. Dette tyder på, at den enkelte børnehaveklasseleder typisk har en oplevelse af at have relativt klare kriterier for bedømmelsen, men at disse kriterier varierer fra person til person.

Tabel 8: Børnehaveklasseledernes grad af tvivl om vurderingen, afhængigt af hvilken bedømmelse børnehaveklasselederen har givet eleven i den pågældende delprøve

Bedømmelse af delprøven	Var du i tvivl om, hvilken vurdering du skulle give eleven i delprøven?				N
	Nej	Ja, i mindre grad	Ja, i nogen grad	Ja, i høj grad	
A	79%	15%	4%	1%	203
B	57%	31%	7%	5%	139
C	67%	22%	6%	6%	18
Total	70%	22%	6%	3%	360

Note: Baseret på 30 børnehaveklasselederes besvarelser for 12 forskellige delprøver hver.

Hvis børnehaveklasselederen i nogen eller høj grad var i tvivl om vurderingen af én eller flere delprøver, har vi efterfølgende spurgt om børnehaveklasselederens egen opfattelse af årsagen til denne tvivl. Hver børnehaveklasseleder kan angive flere årsager. Svarfordelingen fremgår af Tabel 9. Det fremgår, at tvivlen ofte skyldes, at eleven efter børnehaveklasselederens opfattelse ligger lige på grænsen mellem to forskellige vurderinger. I 69 pct. af tilfældene angiver børnehaveklasselederen en anden årsag til tvivlen end dem, vi på forhånd

havde defineret. Disse årsager er meget forskellige og ofte meget specifikke i forhold til den måde delprøven er gennemført på, fx at børnehaveklasselederen ikke forklarer opgaven tydeligt og korrekt eller ikke spørger ind til alle dele af opgaven. I fire tilfælde (15 pct.) angiver børnehaveklasselederen, at det er svært at høre lyden på videoen.

Tabel 9: Børnehaveklasselederens egen opfattelse af årsagen til, at de var i tvivl om, hvilken vurdering de skulle give eleven

Hvad er efter din egen opfattelse årsagen til denne tvivl?	Andel
Eleven på videoen ligger lige på grænsen mellem to forskellige vurderinger	54%
Jeg har ikke et tilstrækkeligt grundlag for at kunne vurdere eleven	23%
Vurderingskriterierne er uklare eller upræcise	23%
Eleven på videoen fik så meget hjælp, at det er svært at vurdere elevens kompetencer	8%
Jeg mangler viden eller erfaring i at gennemføre sprogprøver i børnehaveklassen	0%
Andet	69%
N	26

Note: Andelene summerer til mere end 100 pct., fordi hver respondent kan angive flere årsager.

6.1.4 Elevens resultat afhænger af, hvem der foretager bedømmelsen

For at få en dybere forståelse af de underliggende årsager til de uensartede bedømmelser, har vi foretaget en såkaldt raschanalyse (se Bilagsrapportens kapitel 4.2). Datagrundlaget er ikke stort nok til at give entydige forklaringer, men analysen tyder på, at børnehaveklasselederne langt fra er enige om, hvor grænserne mellem et A, B og C går i de forskellige delprøver.

Rashanalysen kan gennemføres på delprøveniveau eller på elevniveau. Ser man på raschanalysen af delprøveresultaterne, viser det sig, at reliabiliteten i materialet er utilstrækkelig ($PSI = 0,24$), og at delprøveresultaterne er stærkt afhængige af hinanden (lokal afhængighed). Ser vi derimod på analysen af børnehaveklasseledernes samlede vurdering af den enkelte elevs præstation (summen af de enkelte delprøver), finder vi, at reliabiliteten er rimelig ($PSI = 0,55$). Det tyder på, at selvom bedømmelsen på delprøveniveau virker tilfældig, tenderer børnehaveklasselederne til at rangordne elevernes præstationer som helhed i nogenlunde samme rækkefølge. De børnehaveklasseledere, som har vurderet de samme tre elever, er med andre ord nogenlunde enige om, hvilken af eleverne, som har klaret sprogsprøven bedst.

Til gengæld bedømmer børnehaveklasselederne prøverne med forskellig ”stregthed”. De anvender altså forskellige kriterier for, hvornår en delprøve skal have henholdsvis A, B og C, og dermed også for, hvornår eleven samlet set vurderes sprogsparat. Et simpelt mål for dette får man ved at give to point for et A, ét point for et B og nul point for et C, og så beregne det gennemsnitlige antal point, som hver børnehaveklasseleder i un-

dersøgelsen har givet. Resultaterne fremgår af Figur 1 i Bilagsrapporten. Blandt de 14 børnehaveklasseledere, der har bedømt Elev 1, 3 og 5, varierer det gennemsnitlige antal point fra 5,3 til 7,3 point. Blandt de 16 børnehaveklasseledere, der har bedømt Elev 2, 3 og 4, varierer det gennemsnitlige antal point fra 4,0 til 7,0 point. Der er altså tale om en meget betydelig forskel. Analysen peger i retning af, at det ikke alene er elevens præstation, der er udslagsgivende for, om eleven vurderes sprogpå. Det er i mindst lige så høj grad børnehaveklasselederens opfattelse af bedømmelseskriterier, den personlige bedømmelsesstil og/eller den underliggende målestok, som ligger til grund for, om eleven skal have A, B eller C.

Som tidligere nævnt er børnehaveklasselederne i undersøgelsen endnu mere uenige i den faktiske bedømmelse foretaget af elevens egen børnehaveklasseleder, end de er indbyrdes uenige. Dette tyder på, at andre forhold end elevens præstation under sprogpøven kan have afgørende betydning for resultatet, herunder bedømmerens forhåndskendskab til eleven og andre forhold, der intet har med elevens præstation under prøven at gøre. Det er afgørende at forhåndskendskab til eleverne ikke præger den konkrete bedømmelse af sprogpøven, fordi det resulterer i en uensartet og upålidelig vurdering af den enkelte elevs præstation i sprogpøven. Derimod er forhåndskendskabet til eleven og andre forhold vigtige i forhold til at vurdere *hvilke konsekvenser* resultatet af sprogpøven skal have.

6.2 Bliver sprogpøven i 1.-9. klasse bedømt ensartet?

For at undersøge, om sprogpøverne i 1.-9. klasse bliver bedømt ensartet af forskellige bedømmere, har vi videooptaget fire forskellige elever fra 4. klasse, der gennemfører et sprogpøveforsøg. Eleverne kommer fra den samme skole og gennemfører alle sprogpøven med temaet natur/frøer. De fire sprogpøveforsøg er derfor sammenlignelige.

14 lærere/DSA-vejledere fra 11 forskellige skoler har efterfølgende hver bedømt to ud af de fire elevs sprogpøver uafhængigt af hinanden. Hver elevs sprogpøve er blevet bedømt af mellem fire og ti lærere. Derudover har vi den faktiske bedømmelse af sprogpøveforsøget, som er foretaget af den lærer, der har gennemført sprogpøven. I alt giver det 32 individuelle bedømmelser af et sprogpøveforsøg i 4. klasse.

To ud af de 14 lærere har kendskab til sprogpøverne i 1.-9. klasse, men har aldrig selv været med til at gennemføre sprogpøveforsøg. To lærere har været med til at gennemføre ét-tre sprogpøveforsøg, fire har været med til fire-ni sprogpøveforsøg, to har været med til 10-19 sprogpøveforsøg og endelig har fire lærere været med til at gennemføre mindst 20 sprogpøveforsøg.

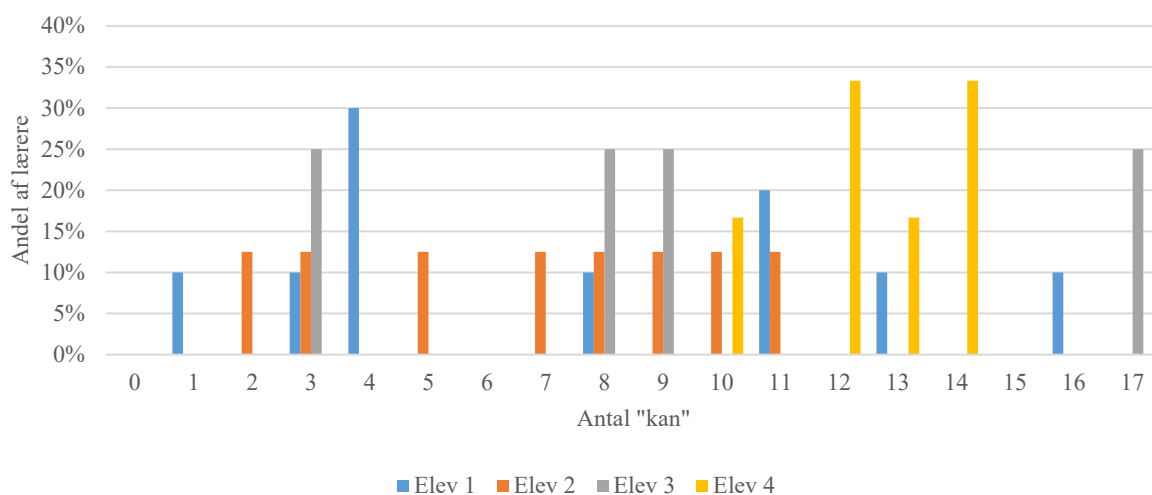
6.2.1 Stor uenighed om, hvorvidt eleverne kan det påkrævede

I hver delprøve skal læreren vurdere, om eleven ”kan” eller ”kan ikke” forskellige ting som fx at ”fortælle nuanceret om billedernes motiv og handling” eller at ”læse teksten flydende med passende hastighed”. 17 gange skal hver lærer enten give eleven vurderingen ”kan” eller ”kan ikke” på tværs af de fire delprøver.

Med 14 lærere, som hver har bedømt to elever, giver det i alt 476 tilfælde, hvor vi kan sammenligne den videobedømmende læreres vurdering med elevens egen lærers vurdering. I 67 pct. af tilfældene er læreren enig i elevens lærers vurdering. Hvis der var tale om ren tilfældighed, ville der i gennemsnit være enighed om bedømmelsen i 50 pct. af tilfældene, da der er to mulige udfald (kan/kan ikke). Der er altså uenighed om hver tredje bedømmelse, hvilket er en betydelig forskel i vurderingerne. Vi kan også sammenligne om to lærere, der har videobedømt den samme elev, er enige i vurderingerne. Lærerne er i gennemsnit indbyrdes enige om eleven kan det der kræves, i 61 pct. af tilfældene – altså endnu mindre enige end med elevens lærer. Det må betegnes som en relativt lav korrelation, selvom det er højere end i børnehaveklassen.

Den høje grad af uenighed om, hvorvidt elevernes besvarelser lever op til det påkrævede, resulterer også i, at det samlede antal ”kan” varierer utroligt meget. Figur 3 nedenfor viser, hvor stor en andel af lærerne, der samlet set har givet hver elev fra 0 til 17 gange ”kan”. Hvis hvert sprogprøveforsøg blev bedømt nogenlunde ens af forskellige lærere, ville alle bedømmelser af en elev ligge tæt omkring et bestemt antal ”kan”. Dette er ikke tilfældet her. Faktisk fremgår det, at Elev 1 i én bedømmelse får ét ”kan”, mens samme elev i en anden bedømmelse får 16 ”kan”. Bedømmelserne af Elev 2 varierer fra 2 til 11 gange ”kan”. Bedømmelserne af Elev 3 varierer fra 3 til 17 gange ”kan”. Kun bedømmelserne af Elev 4 er nogenlunde ensartede med en variation fra 10 til 14 gange ”kan”. Samlet set er det altså tydeligt, at bedømmelsen af det samme sprogprøveforsøg kan variere lige fra, at eleven stort set ikke opfylder nogen af kravene til at være sprogpåberedt, til at eleven opfylder stort set alle kravene.

Figur 3: Lærernes samlede antal ”kan” i hvert sprogprøveforsøg



Note: Andel af lærere, som har givet hver elev et bestemt antal ”kan”. Hver lærer kan give mellem 0 og 17 gange ”kan”.

Ligesom i kapitel 6.1.4 har vi foretaget en raschanalyse af datamaterialet for sprogprøverne i 1.-9. klasse. Resultaterne er behæftet med betydelig statistisk usikkerhed på grund af det begrænsede datamateriale (14 besvarelser udover de faktiske bedømmelser). Raschanalysen kan belyse, hvor 'streng' hver enkelt lærer i undersøgelsen er i sin bedømmelse ved at korrigere for, at lærerne har bedømt forskellige elever i undersøgelsen. Når det skal vurderes, hvor 'strenge' lærerne er i deres vurdering, kan det naturligvis påvirke resultaterne, hvis de har bedømt elever, som har leveret meget forskellige præstationer. Figur 3 i Bilagsrapporten viser en analyse, hvor vi har forsøgt at tage højde for dette. Denne analyse viser, at 12 ud af de 14 lærere faktisk bedømmer eleverne nogenlunde lige 'strengt', mens særligt to lærere er markant hårdere i deres bedømmelse.

6.2.2 Stor uenighed om, hvorvidt elever er sprogpåvare eller ej

Med så stor variation i antallet af 'kan' i de forskellige bedømmelser, er det ikke overraskende, at lærerne er uenige om, hvorvidt eleverne samlet set er sprogpåvare eller ej. Andelen af lærere, der vurderer hver af eleverne sprogpåvare fremgår af Tabel 10. I alle fire tilfælde er der både lærere, som vurderer eleverne sprogpåvare og ikke-sprogpåvare. Elevernes egen lærer har vurderet alle fire elever ikke-sprogpåvare. I to ud af de fire sprogprøveforsøg er flertallet af lærerne uenige i den samlede vurdering.

Tabel 10: Lærernes og elevens egen lærers samlede bedømmelse af sprogprøveforsøgene

Elevnr.	Elev 1	Elev 2	Elev 3	Elev 4
Andel sprogpåvare	30%	13%	75%	67%
Faktisk bedømmelse	Ikke-sprogpåvare	Ikke-sprogpåvare	Ikke-sprogpåvare	Ikke-sprogpåvare

Note: "Andel sprogpåvare" er baseret på lærernes besvarelser, hvorimod "Faktisk bedømmelse" angiver elevens egen lærers bedømmelse af sprogprøveforsøget.

6.2.3 En vis tvivl blandt lærerne om bedømmelsen

Vi har spurgt de 14 lærere, som har bedømt sprogprøverne, om de var i tvivl om, hvilken vurdering de skulle give eleven i hver enkelt delprøve. I over 40 pct. af delprøverne var læreren ikke i tvivl, jøvnfør Tabel 11, trods den høje grad af uenighed. Kun i 6 pct. af delprøverne var læreren i høj grad i tvivl.

Tabel 11: Lærernes grad af tvivl om vurderingen af de enkelte delprøver

	Var du i tvivl om, hvilken vurdering du skulle give eleven i delprøven?				N
	Nej	Ja, i mindre grad	Ja, i nogen grad	Ja, i høj grad	
Total	41%	23%	29%	6%	112

Note: Baseret på 14 læreres besvarelser for 8 forskellige delprøver hver.

Hvis læreren i nogen eller høj grad var i tvivl om vurderingen af én eller flere delprøver, har vi efterfølgende spurgt om lærerens egen opfattelse af årsagen til denne tvivl. Hver lærer kan angive flere årsager. Som det fremgår af Tabel 12, er den hyppigste årsag, at eleven ligger lige på grænsen mellem to forskellige vurderinger. Der er dog også relativt mange, som angiver, at de ikke har et tilstrækkeligt grundlag for at kunne vurdere eleven, og at vurderingskriterierne er uklare eller upræcise. To lærere har svaret "Andet", hvilket i begge tilfælde går på, at de mangler en kategori mellem 'kan' og 'kan ikke'.

Tabel 12: Lærernes egen opfattelse af årsagen til, at de var i tvivl om, hvilken vurdering de skulle give eleven

Hvad er efter din egen opfattelse årsagen til denne tvivl?	Andel
Eleven på videoen ligger lige på grænsen mellem to forskellige vurderinger	73%
Jeg har ikke et tilstrækkeligt grundlag for at kunne vurdere eleven	47%
Vurderingskriterierne er uklare eller upræcise	40%
Eleven på videoen fik så meget hjælp, at det er svært at vurdere elevens kompetencer	0%
Jeg mangler viden eller erfaring i at gennemføre sprogprøver i 1.-9. klasse	20%
Andet	13%
N	15

Note: Andelene summerer til mere end 100 pct., fordi hver lærer kan angive flere årsager.

Analyserne tyder således på, at lærerne generelt har vanskeligt ved at afgøre, hvor grænsen mellem "kan" og "kan ikke" skal gå. Og selv blandt de lærere, som ikke er i tvivl, er der stor uenighed om bedømmelsen. Dette er måske ikke så overraskende, da kriterierne afspejler kompetencer som mestres i større eller mindre omfang – ikke kompetencer, som eleverne enten kan eller ikke kan. Når man eksempelvis skal vurdere, om "eleven kan fortælle nuanceret om billedernes motiv og handling" eller om "eleven kan gengive tekstens indhold", er det tilsyneladende en subjektiv vurdering, hvornår elevens besvarelse er tilstrækkelig nuanceret og præcis. Dette forklarer således, hvorfor den samme besvarelse for nogle bedømmere vurderes at leve op til stort set alle kriterier og i andre tilfælde stort set ingen af kriterierne. Dette kan anses for problematisk, da bedømmelsen af eleverne i mange tilfælde beror på den lærers fortolkning af kriterierne end elevens faktuelle præstation.

7 Gennemførte sprogprøver på skolerne og fordelingen af resultater blandt elevgruppen

På de skoler, der er omfattet af reglerne om sprogprøver, er der cirka 77 pct. af børnehaveklasseeleverne der deltager i en sprogprøve, mens cirka 5 pct. af eleverne i 1.-9. klasse deltager i en sprogprøve. Børnehaveklasseelever med en far, der har en kort uddannelse og/eller er på offentlig forsørgelse og/eller uden for arbejdsmarkedet er oftere blevet sprogprøvet. I 1.-9. klasse er det i endnu højere grad elever fra de (statistisk set) mindst ressourcestærke hjem, som sprogprøves. Ved det 1. sprogprøveforsøg vurderes 68 pct. af eleverne i børnehaveklassen sprogpåparate, mens det gælder for 65 pct. af eleverne i 1.-9. klasse. En del elever (63 elever i børnehaveklassen og 335 elever i 1.-9. klasse) bliver aldrig vurderet sprogpåparate på trods af, at de ved en sprogprøve er blevet vurderet ikke-sprogpåparate.

I det følgende kapitel undersøger vi, hvilke elever, der henholdsvis vurderes sprogpåparate og ikke-sprogpåparate. Ved at sammenkøre indrapporterede data om sprogprøverne med Danmarks Statistiks registre kan vi undersøge, dels hvorvidt der eksisterer forskelle i elevernes resultater på tværs af deres baggrundskarakteristika, og dels, hvor stor en andel af elever, der på en given skole gennemfører en sprogprøve. Vi har ikke, som i de øvrige kapitler, beskrevet resultaterne for henholdsvis børnehaveklasse og 1.-9. klasse separat, fordi vi i nogle tabeller ellers vil få så små grupper, at vi ikke må rapportere data.

7.1 Hvordan er fordelingen af sprogprøver på klassetrin?

Tabel 13 viser antallet af elever, der sprogprøves i skoleårene 2019/2020 og 2020/2021, fordelt på klassetrin. På de skoler, hvor der bliver gennemført sprogprøver, identificerer vi i alt 29.637 børn på tværs af alle klassetrin. Som det fremgår af tabellen deltager 3.240 af disse elever i skoleårene 2019/2020 og 2020/2021 i mindst én sprogprøve. Det svarer til cirka 11 pct.

Med hensyn til børnehaveklassen kan man se, at 1.956 ud af 2.558 børnehaveklasseelever svarende til 77 pct. er registreret med mindst ét sprogprøveforsøg. Dette tal burde i princippet være tæt på 100 pct., da alle elever i børnehaveklasse på de udvalgte skoler skal tage en sprogprøve (elever kan dog fritages, men det kræver en betydelig funktionsnedsættelse). Det rå gennemsnit dækker imidlertid over store variationer på tværs af skolerne. Figur 4 viser, at nogle få skoler med meget lave sprogprøve-rater trækker den samlede andel ned. Af Figur 4 fremgår det eksempelvis, at 40 pct. af skolerne har minimum 80 pct. af deres børnehaveklasseelever

til sprogprøve. Hvis man udelader alle skoler, hvor mindre end 60 pct. af skolens børnehaveklasseelever har deltaget i en sprogprøve³, stiger denne fra 77 pct. til 88 pct.

Med hensyn til 1.-9. klasse er der helt naturligt en væsentlig lavere andel af eleverne, som er sprogpøvet, da det kun er udvalgte elever, som skal tage prøven. Samlet er cirka 5 pct. (1.295 ud af 26.523 elever) af eleverne i 1.-9. klasse på de skoler, der er omfattet af reglerne, blevet sprogpøvet, flest i 4. og 5. klasserne med henholdsvis 11 pct. og 10 pct. Dette er i overensstemmelse med forventningen, da elever, som modtager undervisning i dansk som andetsprog - supplerende, skal tage en sprogprøve inden udgangen af det fjerde skoleår, hvor eleven har modtaget undervisning i dansk som andetsprog - supplerende, eventuelt efter først at have modtaget basisundervisning i dansk som andetsprog i op til to år.

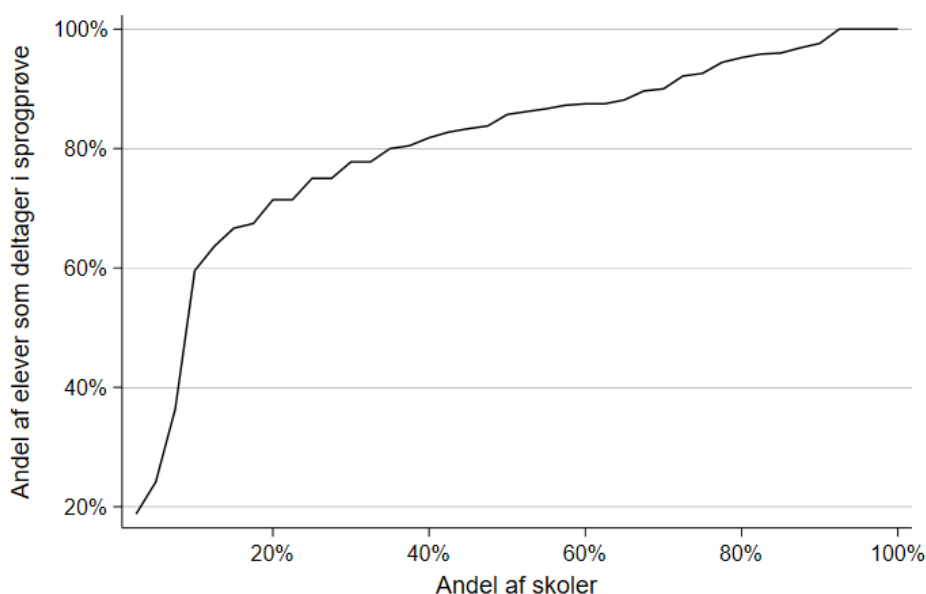
Tablet 13 : Antal og andel af elever, som deltager i mindst en sprogprøve på tværs af klassetrin

Klassetrin	Antal elever der sprogpøves	Antal elever på skoler med sprogprøver	Andel elever der sprogpøves
0	1956	2558	77%
1	48	2347	2%
2	53	2466	2%
3	78	2503	3%
4	285	2604	11%
5	242	2489	10%
6	171	2449	7%
7	182	2392	8%
8	202	2336	9%
9	23	2194	1%
Total	3.240	24.338	

Note: Egne beregninger på baggrund af data fra STIL og DST vedr. skoleårene 2019/2020 og 2020/2021.

³ Denne restriktion medfører kun, at 9 skoler udelades. Da datagrundlaget er baseret på indrapporteret data fra skolerne, vil en del af de manglende tests også kunne tilskrives manglende indrapporteringer.

Figur 4: Kumulativ andel af elever som er sprogrøvet i børnehaveklassen



Note: Figuren viser den kumulative fordeling af andelen af elever, som deltager i sprogrøvet i børnehaveklassen. Den horisontale akse viser andelen af skoler, mens den vertikale akse viser andelen af elever, som har taget mindst ét sprogrøveforsøg. Eksempelvis viser figuren, at på cirka 40 pct. af skolerne har under 80 pct. af børnehaveklasseeleverne taget en sprogrøve. Egne beregninger på baggrund af data fra STIL og DST vedr. skoleårene 2019/2020 og 2020/2021.

7.2 Hvilke elever tager sprogrøverne?

Som beskrevet i kapitel 3.2 omfatter kravet om sprogrøver kun skoler, hvor minimum 30 pct. af eleverne bor i et boligområde, der mindst én gang inden for de tre forudgående år har været på Indenrigs- og Boligministeriets liste over udsatte boligområder. Derfor er det forventeligt, at skoler omfattet af kravet er grundlæggende forskellige fra skoler uden obligatoriske sprogrøver. Om elever, som deltager i sprogrøver, adskiller sig fra andre elever på sprogrøveskolerne er derimod et åbent spørgsmål, som vi belyser i Tabel 14. Her sammenligner vi elever på sprogrøveskoler, som ikke deltager i sprogrøvet (kolonne 1 og 3), med elever fra sprogrøveskoler, som deltager i sprogrøvet (kolonne 2 og 4).

Resultater for elever i børnehaveklassen præsenteres i kolonne 1 og 2. Her viser Tabel 14 visse mindre forskelle mellem elever, som deltager i sprogrøvet, og elever, som ikke gør. Eksempelvis udgør elever med dansk oprindelse 37,7 pct. af de elever, som sprogrøves, mens de udgør 51,7 pct. af de elever, som ikke sprogrøves i børnehaveklassen. Generelt er der en tendens til, at børnehaveklasseelever med en far, der har en kort uddannelse og/eller er på offentlig forsørgelse eller uden for arbejdsmarkedet bliver hyppigst sprogrøvet.

For elever i 1.-9. klasse sammenligner kolonne 3 og 4 i Tabel 14 de elever på de omfattede skoler, som sprogpøves i 1.-9. klasse, med elever på de samme skoler, der ikke sprogpøves. I 1.-9. klasse er det i højere grad end i børnehaveklassen udtalt, at det er elever fra de (statistisk set) mindst ressourcestærke hjem, som tager sprogpøverne. 9,7 pct. af de deltagende elever har dansk oprindelse, mens 45,8 af de elever, som *ikke* tager en sprogpøve, har dansk oprindelse. Elever med forældre, der har en kort uddannelse og/eller er på offentlig forsørgelse eller uden for arbejdsmarkedet sprogpøves oftest. Da sprogpøverne er blevet skoler, hvor mere end 30 pct. af eleverne bor i et udsat boligområde, er det ikke overraskende at der er elever med dansk oprindelse, der sprogpøves i 1.-9. klasse.

Tabel 14: Elever der enten er eller ikke er blevet sprogpøvet på skoler, hvor der afholdes sprogpøver

		Børnehaveklasse		1.-9. klasse	
		Elever, der ikke er sprogpøvet	Elever, der er sprogpøvet	Elever, der ikke er sprogpøvet	Elever, der er sprogpøvet
Antal Elever		602	1.956	20.496	1.284
Køn	Pige	47.5%	48.7%	49.6%*	53.7%*
Etnisk oprindelse	Dansk	51.7%*	37.7%*	45.8%*	9.7%*
	Indvandrere	17.8%*	13.8%*	16.8%*	24.1%*
	Efterkommer	30.6%*	48.5%*	37.4%*	66.2%*
Mors beskæftigelsesstatus	Beskæftigelse	50.1%	45.2%	51.3%*	33.5%*
	Ledig	7.9%	8.2%	6.7%*	7.2%*
	Offentlig forsørgelse	16.5%	20.6%	21.5%*	30.3%*
	Udenfor arbejdsmarkedet	2.3%	2.6%	5.7%*	8.4%*
	Under uddannelse	23.3%	23.4%	14.8%*	20.5%*
Fars beskæftigelsesstatus	Beskæftigelse	73.1%*	68.8%*	67.6%*	55.2%*
	Ledig	8.1%*	6.9%*	5.8%*	6.2%*
	Offentlig forsørgelse	9.9%*	12.0%*	11.6%*	16.8%*
	Udenfor arbejdsmarkedet	3.8%*	6.7%*	10.7%*	17.8%*
	Under uddannelse	5.1%*	5.6%*	4.3%*	4.0%*
Mors uddannelse	Folkeskole el. gymnasial udd.	56.9%	59.1%	52.9%*	79.6%*

	Erhvervsfaglig udd.	21.0%	22.9%	25.2%*	14.8%*
	Videregående udd.	22.0%	18.0%	21.9%*	5.6%*
Fars uddannelse	Folkeskole el. gymnasial udd.	49.8%*	55.9%*	50.9%*	67.7%*
	Erhvervsfaglig udd.	26.8%*	21.4%*	28.3%*	17.9%*
	Videregående udd.	23.5%*	22.6%*	20.7%*	14.4%*

Note: *: signifikant på 5 pct.-niveau mellem elever henholdsvis med og uden sprogprøve. Egne beregninger på baggrund af data fra STIL og DST vedr. skoleårene 2019/2020 og 2020/2021.

7.3 Hvor mange elever vurderes sprogpå?

Hver elev har op til fire sprogprøveforsøg til at blive vurderet sprogpå.

For børnehaveklassen er det 1.957 elever, som har gennemført mindst ét sprogprøveforsøg, og ud af dem er 1.750 (svarende til 89 pct.) endt med at blive vurderet sprogpå, jævnfør Tabel 15. Det betyder imidlertid ikke, at 11 pct. af eleverne er endt med at blive vurderet ikke-sprogpå ved det 4. sprogprøveforsøg. En del elever tager ikke alle fire sprogprøveforsøg, selvom de vurderet ikke-sprogpå ved et tidligere sprogprøveforsøg. Således er 620 elever vurderet ikke-sprogpå ved 1. sprogprøveforsøg. I princippet skal alle disse elever deltage i 2. sprogprøveforsøg, men ifølge de indrapporterede data er det kun 598 elever (svarende til 96 pct.), der tager 2. sprogprøveforsøg. Tilsvarende er det kun 79 pct. af de ikke-sprogpå elever ved 2. sprogprøveforsøg, som deltager i 3. sprogprøveforsøg, og kun 16 pct. af de elever, som bliver vurderet ikke-sprogpå ved 3. sprogprøveforsøg, der tager det 4. sprogprøveforsøg. I børnehaveklassen er det 4. sprogprøveforsøg frivilligt. De manglende vurderinger af børn, der vurderes ikke-sprogpå, hænger formentlig blandt andet sammen med COVID 19-pandemien. Tabel 15 viser også, hvor stor en andel af de deltagende elever, som bliver vurderet sprogpå ved hvert af de fire sprogprøveforsøg. I børnehaveklassen er andelen højest ved det 1. sprogprøveforsøg, hvor 68 pct. af eleverne vurderes sprogpå. Ved de tre efterfølgende sprogprøveforsøg bliver henholdsvis 46, 48 og 67 pct. af de deltagende elever vurderet sprogpå. Det er overraskende, at andelen af elever, som vurderes sprogpå stiger fra 2. til 3. og 4. sprogprøveforsøg, da sværhedsgraden er langt højere i de senere sprogprøveforsøg. Dette indikerer, at elever som tidligere er blevet vurderet ikke-sprogpå ved tre forudgående prøveforsøg, har lige så stor sandsynlighed for at blive vurderet sprogpå ved det 4. sprogprøveforsøg, som alle elever i gennemsnit har for at blive vurderet sprogpå ved 1. sprogprøveforsøg. Det er især overraskende fordi eleverne gradvist har dårligere forudsætninger for at blive vurderet sprogpå, og fordi sværhedsgraden i sprogpå som sagt stiger hen over de tre sprogprøveforsøg (se også kapitel 4.1.3). Dette understreger derfor resultaterne i kapitel 7, som peger på, at andre forhold end elevens præstation under sprogpå kan have afgørende betydning for, hvorvidt en elev vurderes sprogpå.

For 1.-9. klasse er det 1.295 elever, som har gennemført mindst ét sprogprøveforsøg, og ud af dem er 1.091 (svarende til 84 pct.) endt med at blive vurderet sprogpåred, jævnfør Tabel 15. I 1.-9. klasse vurderes 65 pct. af eleverne sprogpåred i 1. sprogprøveforsøg, mens andelen af elever, der vurderes sprogpåred falder i hvert af de resterende sprogprøveforsøg.

Tabel 15: Antal og andel af elever, som bliver vurderet sprogpåred i hvert sprogprøveforsøg

	Antal deltagere	Vurderet sprogpåred	Vurderet ikke-sprogpåred	Andel sprogpåred
Børnehaveklassen				
1. prøveforsøg	1957	1337	620	68%
2. prøveforsøg	598	277	321	46%
3. prøveforsøg	252	122	130	48%
4. prøveforsøg	21	14	7	67%
Alle prøveforsøg	1957	1750	207	89%
1.-9. Klasse				
1. prøveforsøg	1295	844	451	65%
2. prøveforsøg	379	164	215	43%
3. prøveforsøg	173	62	111	36%
4. prøveforsøg	64	21	43	33%
Alle prøveforsøg	1295	1091	204	84%

Note: Egne beregninger på baggrund af data fra STIL og DST vedr. skoleårene 2019/2020 og 2020/2021. I tabel 16 i Bilagsrapporten ses en tilsvarende tabel, hvor tal for skoleåret 2021/2021 er inkluderet, men dette ændrer ikke på billedet.

7.4 Hvad kendetegner elever, der bliver vurderet sprogpåred?

Tabel 16 nedenfor sammenholder elever, som aldrig erklæres sprogpåred, med elever, som bliver erklæret sprogpåred på et tidspunkt. For både børnehaveklasseelever og elever i 1.-9. klasse ser vi, at blandt de elever som bliver vurderet sprogpåred, er der lidt højere sandsynlighed for at være pige, end blandt de elever, der bliver vurderet ikke-sprogpåred. På denne måde er 49,5 pct. af eleverne i børnehaveklassen, der vurderes sprogpåred piger, mens det er 41,3 pct. af de børn, der vurderes ikke-sprogpåred. I 1.-9. klasse er 54,4 pct. af eleverne, der vurderes sprogpåred piger, mens det er 49,5 pct. af de elever, der vurderes ikke-sprogpåred. I børnehaveklassen er elever, der bliver vurderet sprogpåred i højere grad af dansk oprindelse end de elever, der bliver vurderet ikke-sprogpåred (40,3 pct. vs. 15,1 pct.). I 1.-9. klasse gælder det også, at elever som bliver vurderet sprogpåred i højere grad end de elever, der bliver vurderet ikke-sprogpåred er af dansk oprin-

delse (10,5 pct. vs. 5,4 pct.). Denne tendens ses også for elever i 1.-9. klasse, men her er forskellen langt mindre udtalt. Endelig er elever med forældre, der er i beskæftigelse og/eller har en kompetencegivende uddannelse, mest tilbøjelige til at blive vurderet sprogpå.

Tabel 16: Elever, som aldrig erklæres sprogpå, sammenlignet med elever, som på et tidspunkt erklæres sprogpå fordelt på børnehaveklasse og 1.-9. klasse

Bliver eleven vurderet sprogpå eller ikke-sprogpå i sit sidste gennemførte prøveforsøg?		Børnehaveklasse		1.-9. klasse	
		Ikke-sprogpå	Sprogpå	Ikke-sprogpå	Sprogpå
Antal Elever		206	1.750	204	1.080
Køn	Pige	41.3%*	49.5%*	49.5%*	54.4%*
Etnisk oprindelse	Dansk	15.1%*	40.3%*	5.4%*	10.5%*
	Indvandrere	29.1%*	12.1%*	28.4%	23.3%
	Efterkommer	55.8%*	47.6%*	66.2%*	66.2%*
Mors beskæftigelsesstatus	Beskæftigelse	30.1%*	45.1%*	22.5%*	34.4%*
Fars beskæftigelsesstatus	Beskæftigelse	51.0%*	60.5%*	39.2%*	50.7%*
Mors uddannelse	Folkeskole el. gymnasial udd.	63.1%*	49.1%*	74.5%*	63.4%*
Fars uddannelse	Folkeskole el. gymnasial udd.	50.0%*	41.8%*	59.8%*	50.6%*

Note: *: signifikant på 5 pct.-niveau mellem elever, der vurderes henholdsvis sprogpå og ikke-sprogpå. Egne beregninger på baggrund af data fra STIL og DST vedr. skoleårene 2019/2020 og 2020/2021.

Der er 410 elever, som aldrig vurderes sprogpå. Tabel 17 nedenfor opgør, hvor mange af disse elever, som alligevel fortsætter på næste klassetrin, og hvem de er, baseret på forskellige karakteristika. Dette omfatter et betydeligt antal elever, som er vurderet ikke-sprogpå ved 1., 2. eller 3. sprogpåforsøg, men tilsyneladende ikke har taget yderligere sprogpåforsøg. I børnehaveklassen forbliver 63 elever ud af de 75 elever (84 pct.), som ikke bliver vurderet sprogpå og på samme klassetrin, mens der er 143 elever ud af de 335 (43 pct.), som alligevel rykker op i 1. klasse. For 1.-9. klasse er der 12 elever ud af de 75 elever (16 pct.), som ikke bliver vurderet sprogpå og forbliver på samme klassetrin, mens 192 elever ud af de 335 (57 pct.) rykker et klassetrin op.

Det er mere sandsynligt, at piger fortsætter til næste klassetrin end drenge. Derudover har elever, som fortsætter på næste klassetrin uden at være vurderet sprogpå, oftere indvandrerbaggrund, i lavere grad mødre

og fædre i beskæftigelse, og i højere grad mødre og fædre med folkeskole eller gymnasial uddannelse som højst fuldførte uddannelse. Dermed er det i gennemsnit elever fra ressourcetsvage hjem, som fortsætter til næste klassetrin på trods af, at de ifølge de registrerede data ikke bliver vurderet sprogpå.

Tabel 17: Andel af de elever, som deltager i sprogprøverne og ikke vurderes sprogpå på noget tidspunkt, som henholdsvis går klassetrinet om og går videre til næste klassetrin opdelt på baggrundskarakteristika

		Går klassetrinet om	Går videre til næste klassetrin
Antal elever		75	335
Køn	Pige	40.0%*	46.6%*
Etnisk oprindelse	Dansk	12.5%	9.7%
	Indvandrer	26.4%*	29.3%*
	Efterkommer	61.1%	61.0%
Mor er i beskæftigelse		34.7%*	24.5%*
Far er i beskæftigelse		53.3%*	43.3%*
Mors højeste gennemførte uddannelse	Folkeskole eller gymnasial uddannelse	65.3%*	69.6%*
Fars højeste gennemførte uddannelse	Folkeskole eller gymnasial uddannelse	50.7%*	55.8%*
Børnehaveklasse		84,0%*	42,7%*
Sidste forsøg	1	9,3%*	26,0%*
	2	38,7%*	24,5%*
	3	38,7%*	37,6%*
	4	13,3%*	11,9%*

Note: *: signifikant på 5 pct.-niveau angiver statistisk signifikante forskelle. Egne beregninger på baggrund af data fra STIL og DST vedr. skoleårene 2019/2020 og 2020/2021.

Ifølge de indrapporterede data, er der 129 elever, som i børnehaveklassen ikke består 3. sprogprøveforsøg. Ud af disse er det kun 13, som deltager i frivillige sommerskoler. De 13 børn er fordelt på fire skoler.

8 Hvordan har kommunerne og skolerne implementeret sprogprøverne?

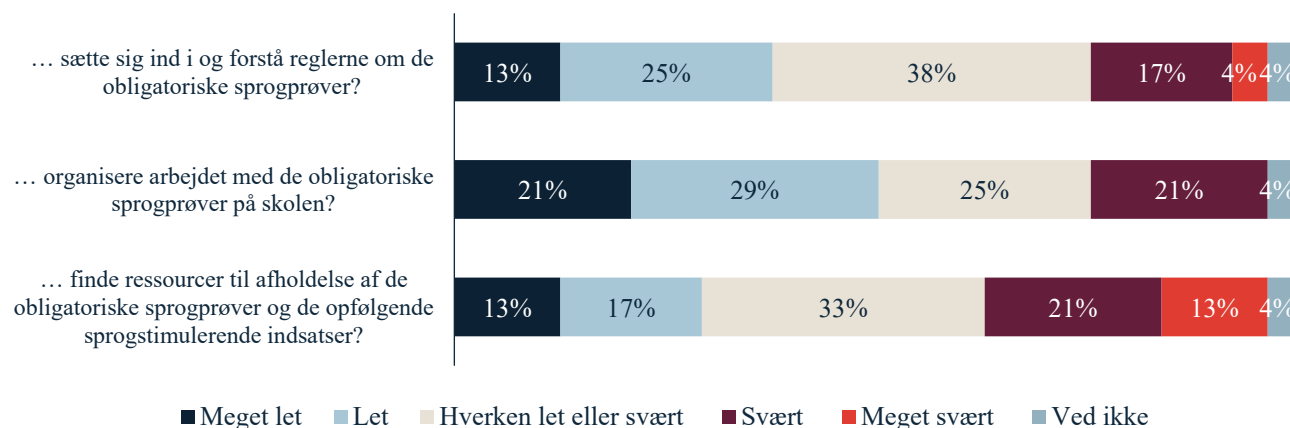
I dette kapitel præsenterer vi evalueringens indsigter om, hvordan skolerne har oplevet implementeringen af sprogprøverne. Gennemgangen er baseret på dels casestudier på syv skoler (se Bilagsrapportens kapitel 2.3) og dels survey med skoleledere (se Bilagsrapportens kapitel 2.6). Den er struktureret med afsæt i de fire delelementer, som sprogprøverne overordnet set består af (jævnfør kapitel 3.3), samt en del, der omhandler skolernes identifikation af elever, der skal til sprogprøve.

- 1) Identifikation af elever, der skal til sprogprøve.
- 2) Sprogprøveredskab (børnehaveklassen og 1.-9. klasse).
- 3) Sprogstimuleringsforløb (børnehaveklassen).
- 4) Forældreindsats (børnehaveklassen).
- 5) Frivillig sommerskole (børnehaveklassen).

Ifølge skolelederne har det overordnet set været forholdsvis ligetil at implementere sprogprøverne på størstedelen af skolerne. Det viser deres svar i den spørgeskemaundersøgelse, vi har gennemført blandt skoleledere på skoler, som er – eller har været – omfattet af reglerne om sprogprøverne, jævnfør Figur 5. For en stor del af skolelederne (38 pct.) har det været let at sætte sig ind i og forstå reglerne for sprogprøverne, og for halvdelen af skolelederne (50 pct.) har det været let at organisere arbejdet med sprogprøverne. Usikkerhed om reglerne har for folkeskolernes i vid udstrækning kunne afklares i samråd med den kommunale forvaltning, hvis rolle ifølge de interviewede skoleledere og forvaltningsrepræsentanter primært har begrænset sig til indledende sparring i forbindelse med implementeringen af sprogprøverne.

Den mest udbredte udfordring for skolelederne, i arbejdet med at implementere sprogprøverne, synes at være at finde tilstrækkeligt med ressourcer til afholdelse af sprogprøverne, og til at gennemføre de opfølgende sprogstimulerende indsatser, herunder undervisningen i dansk som andetsprog - supplerende. Godt en tredjedel af skolelederne (34 pct.) giver således udtryk for, at de har haft svært ved at finde de nødvendige ressourcer. Dette hænger sandsynligvis sammen med en generel opfattelse af ressourceknaphed, som præger både skoleledere og læreres syn på de sprogstimulerende indsatser og aktiviteter på skolerne generelt.

Figur 5: Hvordan har det været at...



Note: Spørgsmålet er stillet til skoleledere på skoler, som er eller har været omfattet af sprogprøverne. N = 24.

Det fremgår dog også af Figur 5, at nogle skoleledere har oplevet implementeringsudfordringer. I det følgende udfoldes de kvalitative indsigter om, hvor og hvorfor implementeringen har været udfordrende. Det drejer sig dels om tilfælde, hvor skolerne eksplicit har tilkendegivet implementeringsudfordringer, og dels om situationer, hvor vi har identificeret varierende praksis på tværs af de besøgte skoler.

8.1.1 Identifikation af elever, der skal til sprogprøve

Som beskrevet i kapitel 3.2. gælder der forskellige regler for, hvilke elever der skal sprogprøves i henholdsvis børnehaveklasse og 1.-9. klasse. På skoler, der er omfattet af reglerne om sprogprøver, skal der således gennemføres sprogprøver for *alle* elever i børnehaveklassen. Her er det derfor ikke en reel opgave at skulle identificere elever, der skal sprogprøves, og skolerne oplever således heller ikke implementeringsudfordringer i den sammenhæng.

I 1.-9. klasse gælder, at elever, som modtager undervisning i dansk som andetsprog - supplerende, skal tage en sprogprøve i følgende to tilfælde:

- 1) Når skolens leder vurderer, at eleven ikke længere har behov for undervisning i dansk som andetsprog - supplerende.
- 2) Senest inden udgangen af det fjerde skoleår, hvor eleven har modtaget undervisning i dansk som andetsprog - supplerende, eventuelt efter først at have modtaget basisundervisning i dansk som andetsprog i op til to år.

De personer, som vi har interviewet på skolerne, påpeger flere implementeringsmæssige udfordringer eller uhensigtsmæssigheder i forhold til at identificere elever i 1.-9. klasse, der skal til sprogp prøve. Disse udfordringer gennemgås nedenfor.

Skoleledernes vurdering: En central udfordring – eller usikkerhed – har for det første knyttet sig til spørgsmålet om skolelederens forudsætninger for at vurdere, at en elev ikke længere har brug for undervisning i dansk som andetsprog - supplerende. Beslutningskompetencen, som fastlægges i bestemmelsen, kan nemlig ses som paradoksalt i den forstand, at det jo netop er sprogp prøverne, der har til formål at afgøre dette (dvs., hvorvidt eleven fortsat har brug for undervisning i dansk som andetsprog – supplerende eller ej).

Evalueringen viser, at risikoen for, at skolelederen ”fejlvurderer” eleven i den forstand, at eleven på baggrund af sin præstation i sprogp prøverne alligevel *ikke* vurderes sprogp parat, i sidste ende kan afholde skolerne fra at anvende denne bestemmelse. Det kan det af flere grunde:

- Et ønske om ikke at udsætte elever for sprogp prøverne – særligt risikoen for, at de skal gå om – før det er strengt nødvendigt, dvs. efter fire år med undervisning i dansk som andetsprog - supplerende.
- En frygt for, at læringsmiljøet i klasserne skades, da skolerne ved at indstille de sprogligt stærkeste elever i klassen til sprogp prøven, risikerer at skabe klasser, der primært består af sprogligt svage elever, fordi de dygtigste elever skal gå om, hvis ikke de vurderes sprogp parate.
- En opfattelse af, at elever i praksis ”fratages” noget, de reelt stadig vil kunne have gavn af, hvis de vurderes sprogp parate, idet sprogp parate elever mister retten til dansk som andetsprog - supplerende.

Derfor følger flere skoler en praksis, der indebærer, at elever først indstilles til sprogp prøverne, når eleverne har modtaget dansk som andetsprog - supplerende i fire år, og dermed er forpligtet til at skulle sprogp prøves iht. bestemmelserne. Dette understøttes af, at der gennemføres flest sprogp prøver på 4. og 5. klassetrin, jævnfør kapitel 4.1.1. En anden mulighed, der også benyttes, er at anvende andre sprogscreeningsredskaber (”Hele vejen rundt” nævnes som eksempel) for derigennem at få en indikation af, om eleven vil kunne blive vurderet sprogp parat i en sprogp prøve.

Nødregler i forbindelse med COVID-19: Som beskrevet i kapitel 3.2. har skolerne som en konsekvens af COVID-19-nedlukningerne haft mulighed for at afvige bestemmelsen om, at elever, der ikke vurderes sprogp parate, skal fortsætte på samme klassetrin. Denne mulighed har flere skoler benyttet som anledning til at sprogp prøve alle 1.-9.-klasseselever, der i det pågældende skoleår modtog dansk som andetsprog - supplerende. Beslutningen begrundes med henvisning til to hovedovervejelser:

- **Hensyn til den enkelte elev:** Flere peger på, at konsekvensen af at blive vurderet ikke-sprogp parat i sidste sprogp prøveforsøg, nemlig at skulle gå et klassetrin om, kan være uhensigtsmæssig for den enkelte elev (af flere grunde, som uddybes i Kapitel 9). Ved at benytte sig af undtagelserne i nødreglerne i skoleåret 2020/21, har skolerne således kunne omgå reglen og lade eleverne sprogp prøve ”risikofrit” i den henseende (se Citat 4).

- **Hensyn til klassekapacitet:** På flere skoler har man – særligt i de første år med sprogprøverne – haft en frygt for, at sprogprøverne kunne medføre, at rigtig mange elever skulle gå en klasse om. Dette kunne resultere i en situation, hvor der med kort varsel skulle oprettes flere klasser i det følgende skoleår, samtidig med, at andre klasser omvendt ville blive meget små. Ved at benytte sig af bestemmelserne i nødreglerne, har det været muligt at undgå denne risiko. Det skal dog i den forbindelse nævnes, at man på flere skoler har konkluderet, at det i praksis har vist sig ikke at være en udfordring, da omfanget af ”omgængere” har været på et niveau, der har været til at håndtere for skolerne. Som det fremgår af kapitel 7.4, er der ifølge de indberettede data i alt 12 elever fra 1.-9. klasse, der er gået et klassetrin om efter, at de er vurderet ikke-sprogparat i en sprogprøve. På andre skoler er det dog fortsat en situation, man frygter, kan opstå i fremtiden.

Citat 4

”Altså, det var jo lidt taktisk for at være ærlig, men [med nødreglerne] kunne vi køre sprogprøverne, uden at det nødvendigvis skulle have den konsekvens, at man skulle gå om. Fordi i 0. klasse, der kører systemet jo bare. Men for 1.-9. klasse, der skal man jo virkelig tænke sig om, hvornår man går i gang. Fordi der er de her fire sprogprøveforsøg, men i det sekund, man går i gang med de fire sprogprøveforsøg, så klapper fælden jo – forstået på den måde, at så er det et barns fremtid, som vi har med at gøre.”

Skoleleder

Tilflytningselever: På nogle skoler gives der udtryk for, at der kan være udfordringer forbundet med elever, der skifter til skolen efter 1. klasse. Det kan nemlig i nogle tilfælde være vanskeligt at indhente information om elevens historik med undervisning i dansk som andetsprog - supplerende, og derfor være svært at afgøre, hvornår skolen er forpligtet til at tage eleven til sprogprøve.

Børnehaveklasselever i modtagerklasser: En sidste problematik, der også knytter sig til spørgsmålet om, hvilke elever, der skal sprogprøves, handler om elever i de såkaldte *modtagerklasser*. Modtagerklasser er skoletilbud til børn og unge, som er nyankomne til Danmark, og som derfor ikke mestrer dansk tilstrækkeligt til at kunne følge undervisning i en almenklasse. I reglerne om sprogprøverne gælder der imidlertid forskellige bestemmelser for disse elever i henholdsvis børnehaveklasse og 1.-9. klasse, hvilket ifølge flere interviewpersoner er uhensigtsmæssigt, jævnfør Citat 5.

Citat 5

DSA-vejleder 1: Vores MO-elever i 0. klasse, de kommer i klemme. Der er to bekendtgørelser, der overlapper hinanden. Det må man simpelthen have overset. MO-eleverne skal også op til sprogprøve i 0. vel vidende, at de ikke skal vurderes på de kriterier.

DSA-vejleder 2: ... Og så snart det er en 1. klasseelev, så er de fredet i seks år.

DSA-vejleder 1: Vi vil meget gerne have det lavet om så MO-elever kommer ind under 1.-9.-klassens bekendtgørelsen.

8.1.2 Implementering af selve sprogpøven i børnehaveklassen og 1.-9. klasse

Rammerne og fremgangsmåden for afholdelse af sprogpøverne er *overordnet* set implementeret ensartet på case-skolerne. På tværs af skolerne ses dog *mindre* variationer, som knytter sig til følgende:

Valg af ansvarlig for afvikling af sprogpøveforsøg: Sprogprøver i børnehaveklassen skal afvikles af børnehaveklasselederen eller en anden pædagogisk medarbejder, som er udpeget af skolens leder. I 1.-9. klasse skal sprogpøverne afvikles af en lærer, som har de rette faglige kompetencer hertil (fx undervisningskompetence i dansk som andetsprog).

På samtlige af de besøgte skoler er det børnehaveklasselederne, som står for at gennemføre sprogpøverne i børnehaveklassen. På én case-skole bistår børnehaveklasselederne af en sprogvejleder, som tager notater under sprogpøveforsøgene og efterfølgende sparrer med børnehaveklasselederne om vurderingen af eleverne.

Når det kommer til afviklingen af sprogpøverne i 1.-9. klasse ses større variationer med hensyn til, hvem der afholder sprogpøverne. På én skole har man ansat specialiseret personale, der alene har til opgave at organisere og afholde sprogpøverne i 1.-9. klasse. På andre skoler er det DSA-vejledere, som står for at gennemføre sprogpøverne, eller opgaven er lagt ud til faglærere, som er blevet oplært af DSA-vejledere, og nogle steder gennemfører sprogpøver med støtte fra en DSA-vejleder.

En central sondring er i den forbindelse, om eleverne prøves af børnehaveklasseledere og lærere, som de kender i forvejen eller ej. Her ses forskellige tilgange varierende fra udelukkende kendte lærere, en kombination af kendte og ukendte lærere (hvor to lærere er med til prøven), og udelukkende lærere, som eleverne ikke kender på forhånd. Både i børnehaveklassen og i 1.-9. klasse beskriver lærerne det som en klar fordel, at der er minimum én lærer med til prøveafviklingen, som kender eleven i forvejen. Det skyldes først og fremmest en opfattelse af, at eleverne er mere trygge og derfor har bedre forudsætninger for at bestå sprogpøven, hvis den gennemføres af en børnehaveklasseleder/lærer, som de kender. Dertil kommer, at lærere med forhåndskendskab til eleverne har indblik i, hvad eleverne kan uden for prøvesituationen og derfor har bedre forudsætninger for at kunne 'presse' eleverne til at yde deres bedste, som en lærer udtrykker det, jævnfør Citat 6.

Citat 6

"Jeg har nogle elever, jeg er nødt til at undervise i at gå til sprogpøven. Er det ikke mig, der tager prøven på dem, bliver de enormt usikre og svarer i meget korte sætninger, mister fokus eller siger meget lidt. Og hvis det er mig, der tager sprogpøven med dem, så har jeg bedre mulighed for at sige, prøv at trække vejret, svar i en lang sætning osv. Jeg kan presse dem de rigtige steder, fordi jeg ved, hvad de kan. Derfor er det en fordel, at det er mig, der tager sprogpøven med dem."

Lærer med ansvar for afvikling af sprogpøver i 1.-9. klasse

Flere af de børnehaveklasseledere og lærere, som afholder og bedømmer sprogpøver, beskriver det samtidig som en fordel at være to lærere med til prøveafviklingen, fordi det gør det muligt at sparre om vurderingen af eleverne, jævnfør Citat 7. Sparringen er ifølge lærerne med til at styrke den faglige vurdering, men flere peger også på, at det giver en tryghed ikke at stå alene med ansvaret for vurderingen, der kan have store konsekvenser for eleverne.

Citat 7

"Jeg synes, at det er rart at være to, når man skal vurdere. Det er godt at kunne tale om, om vi har set det samme. Jeg kender måske børnene på én måde og kan forstå, hvad de mener, mens det er helt uforståeligt for andre. Og det er jo det, der skal vurderes. Så er det rart at være to."

Børnehaveklasseleder

Tidspunkt for afvikling af sprogpøveforsøg: Skoler, som er omfattet af kravet om sprogpøver, skal gennemføre op til fire sprogpøveforsøg for elever i børnehaveklassen og fire sprogpøveforsøg for de elever i 1.-9. klasse, som er indstillet til sprogpøve i løbet af et skoleår. Som beskrevet i kapitel 3, skal sprogpøveforsøgene i børnehaveklassen afvikles henholdsvis i forbindelse med skoleårets begyndelse, i februar måned og umiddelbart inden skoleårets afslutning. Det fjerde frivillige sprogpøveforsøg for børnehaveklasselever skal afvikles inden undervisningens påbegyndelse i 1. klasse (efter tilbud om sommerskole i sommerferien). Der er ikke fastsat regler om tidspunktet for afviklingen af de fire sprogpøveforsøg for elever i 1.-9. klasse.

Der er på case-skolerne mindre variationer med hensyn til præcist, hvornår på skoleåret prøverne gennemføres på de besøgte skoler. Det gælder dog for samtlige skoler, at det første sprogpøveforsøg i både børnehaveklassen og 1.-9. klasse ligger i begyndelsen af skoleåret og det sidste umiddelbart inden sommerferien. I børnehaveklassen afholdes 2. sprogpøveforsøg typisk i januar eller februar måned, mens 2. og 3. sprogpøveforsøg i 1.-9. klasse typisk placeres henholdsvis en fjerdedel og trefjerdedele inde i skoleåret. Der kan være (forventelige) planlægningsmæssige udfordringer forbundet med afholdelsen af de forskellige sprogpøveforsøg, da disse skal passes ind i elevernes skema i øvrigt. Det er imidlertid ikke indtrykket fra de besøgte skoler, at placeringen af sprogpøverne har været en stor udfordring, selvom de børnehaveklasseledere og lærere, der afholder og bedømmer sprogpøverne, generelt giver udtryk for, at de oplever opgaven som tidskrævende.

Praktisk afvikling af sprogpøveforsøg: Sprogpøven i både børnehaveklassen og 1.-9. klasse skal gennemføres i overensstemmelse med de centralt fastsatte sprogpøverammer og tilhørende vurderingsskemaer.

Dertil er udarbejdet vejledningsmaterialer, som i detaljer beskriver rammerne for den praktiske afvikling af sprogprøverne jævnfør beskrivelse i kapitlerne 3.3 og 3.4.

Som beskrevet i kapitel 3.3 skal sprogprøverne i børnehaveklassen afvikles på en måde, som har karakter af sproglege og således ligner hverdags- og undervisningssituationer, som eleverne kender. Evalueringen viser da også, at sprogprøverne ved 1. sprogprøveforsøg på samtlige case-skoler gennemføres som sådan, hvor eleverne sidder i rundkreds i klassen. Variationer i den praktiske afvikling af sprogprøverne i børnehaveklassen knytter sig til, hvor mange elever, der inkluderes i 2. og 3. sprogprøveforsøg.

På nogle af de besøgte skoler inkluderes alle børnehaveklasseelever i alle sprogprøveforsøg, for på den måde at undgå, at elever, som endnu ikke er vurderet sprogpåvirket, føler sig udstillede eller på anden måde særligt udvalgte. På andre skoler inkluderes kun elever, som er vurderet ikke-sprogpåvirket i 2. og 3. sprogprøveforsøg. Endelig benytter nogle børnehaveklasseledere sig af muligheden for at inkludere udvalgte elever, som allerede er vurderet sprogpåvirket, i 2. og 3. sprogprøveforsøg. Det kan fx være elever, som er gode venner med den eller de elever, som endnu ikke er erklæret sprogpåvirket, og som derfor skaber tryghed i prøvesituationen.

8.1.3 Sprogstimuleringsforløb (børnehaveklassen)

Som beskrevet i kapitel 3.3.2 er skolerne forpligtede til at tilrettelægge og gennemføre målrettede sprogstimuleringsforløb for elever i børnehaveklassen, som vurderes ikke-sprogpåvirket ved et sprogprøveforsøg.

Det samlede indtryk fra case-besøgene er, at den sprogstimulerende indsats for de ikke-sprogpåvirkede elever i børnehaveklassen foregår forholdsvis uformaliseret. Børnehaveklasselederne på de medvirkende skoler beskriver således ikke sprogstimuleringsindsatsen mellem sprogprøveforsøgene som noget, der har en særlig karakter eller gennemføres på en særlig stringent måde affødt af sprogprøvematerialet. Det har i stedet karakter af aktiviteter eller lege, der naturligt indgår som en del af undervisningen i børnehaveklassen, og indsatsen gennemføres typisk for alle elever, sprogpåvirket såvel som ikke-sprogpåvirket, jævnfør Citat 8.

Citat 8

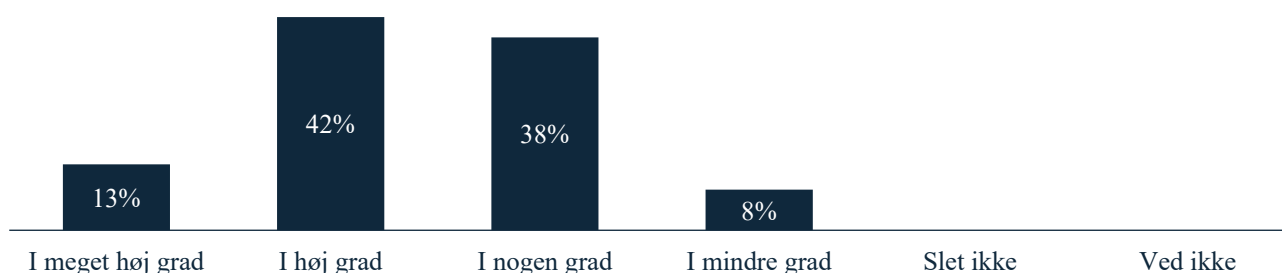
"Vi laver det vi kalder 'sproglig opmærksomhed' hver morgen. Det starter vi morgenen med, og det er bl.a. de lege [dem der indgår i sprogprøverne], vi så leger (...). Alle børn har gavn af de her sproglege. Mange af de her lege, nu har jeg været i min rolle i mange år, det er jo ikke noget, der lige er opfundet. Det har vi altid gjort."

Børnehaveklasseleder

Flere af børnehaveklasselederne har imidlertid en oplevelse af, at sprogprøverne bidrager til at skærpe deres fokus på forskellige dimensioner i den sprogstimulerende undervisning – både generelt og specifikt over for de elever, der er vurderet ikke-sprogpåvirket. Ifølge langt størstedelen af skolelederne anvendes resultaterne af

sprogprøverne således også i tilrettelæggelsen af de sprogstimulerende indsatser for elever i børnehaveklassen, men dog i meget varierende grad, jævnfør Figur 6. Denne pointe udfoldes yderligere i kapitel 9.3 om lærernes og skoleledernes oplevelse af sprogprøverne.

Figur 6: I hvilken grad baserer I på skolen tilrettelæggelsen af sprogstimulerende indsatser for elever i børnehaveklassen på resultaterne af elevernes sprogprøver?



Note: Spørgsmålet er stillet til skoleledere på skoler, som er eller har været omfattet af sprogprøverne. N = 24.

Der etableres altså ikke i snæver forstand særlige sprogstimuleringsforløb eller hold *målrettet* de elever, der efter et sprogprøveforsøg er vurderet ikke-sprogparate. På en enkelt af de besøgte skoler gennemfører en sprogvejleder ekstra sprogstimulering i mindre grupper uden for klassen for elever, som er erklæret ikke-sprogparate. Men selv her foregår de sprogstimulerende indsatser imidlertid *også* inde i klassen med deltagelse af alle elever. De interviewede børnehaveklasseledere begrundede denne organisering af de sprogstimulerende indsatser med, at øvelserne ikke kun gavner de ikke-sprogparate elever, men er til gavn for alle elever i børnehaveklassen. De ser derfor ikke et behov for at gennemføre sprogstimulerende forløb specifikt målrettet de elever, som er vurderet ikke-sprogparate, men anser det for en klar fordel for alle at integrere sprogstimuleringen i den generelle undervisning, jævnfør Citat 9.

Citat 9

"Selv de børn, der er sprogpparate, de har også gavn af at få gennemgået de ting, som det handler om. På den måde er det oplagt at man arbejder med det som klasse også. Mange af tingene vil vi gøre alligevel, uanset om der var sprogprøver eller ej."

Børnehaveklasseleder

8.1.4 Forældreindsats i børnehaveklassen

Foruden et målrettet sprogstimuleringsforløb er skolerne forpligtede til at tilrettelægge en inddragende forældreindsats, som har til formål at klæde forældre til ikke-sprogparate elever i børnehaveklassen på til at understøtte deres barns sproglige udvikling i hjemmet. Tilrettelæggelsen af forældreindsatsen varierer en del på tværs af de medvirkende case-skoler, men handler især om følgende aktiviteter:

Information og kommunikation om sprogprøverne i begyndelsen af skoleåret: Den indledende generelle information til forældre om sprogprøverne i begyndelsen af skoleåret er typisk skriftlig og gives via AULA. På flere af case-skolerne benytter man til det informationsmateriale, som stilles til rådighed af ministeriet til dette formål. På flere case-skoler informeres forældrene ligeledes om sprogprøverne på forældremøder eller til skole-hjem-samtaler. De interviewede skoleledere, børnehaveklasseledere og lærere oplever overordnet set velvillighed og samarbejdsvillighed fra forældrene, og de oplever, at forældrene anerkender sprogprøvernes formål og relevans.

Som det vil blive beskrevet uddybende i kapitel 9.2 om forældrenes oplevelse af sprogprøverne, findes der dog også eksempler på, at skolerne indledningsvis har oplevet modstand fra forældre, som har opfattet sprogprøverne som stigmatiserende og uretfærdige overfor deres børn. I disse tilfælde har der dog, ifølge skolerne, været en god og konstruktiv dialog mellem skolen og forældrene, og på flere skoler gives der udtryk for, at ledelsen og de involverede medarbejdere er blevet bedre til at håndtere denne dialog, efterhånden som skolens ledelse og medarbejdere har fået oparbejdet konkret erfaring med sprogprøverne og derigennem en bedre forståelse for redskabernes potentialer.

Løbende dialog om behovet for sprogstøtte: På tværs af case-skolerne giver flere udtryk for, at sprogprøverne har givet anledning til og legitimeret en udvidet dialog med forældrene om deres barns sproglige niveau og behov for sprogstøtte. Vores overordnede indtryk fra de kvalitative interviews er således, at sprogprøverne i forhold til forældresamarbejdet først og fremmest bruges som anledning og redskab til at skærpe forældrenes fokus på deres barns sprog, og kan bruges til at overbevise dem om vigtigheden af, at de yder en sprogstøttende indsats i hjemmet (denne pointe udfoldes yderligere i kapitel 9.3.5).

Udlevering af sprogstøtteredskaber og sprogstøtte i hjemmet: Flere skoler gør brug af det materiale, som er udviklet til at understøtte forældrenes sprogstimulerende indsats i hjemmet. Lærerne vurderer, at materialet er velfungerende, og de udtrykker ikke umiddelbart et behov for yderligere understøttelse fra ministeriet i denne henseende.

På samtlige skoler giver interviewpersoner imidlertid udtryk for, at det for mange forældre er vanskeligt at bidrage til børnenes sproglige udvikling i hjemmet. Mange af forældrene til de elever, som erklæres ikke-sprogparate, og for hvem der derfor skal tilrettelægges en inddragende forældreindsats, har selv så vanskeligt ved det danske sprog, at de reelt ikke kan stå for en sprogstimulerende indsats i hjemmet – heller ikke ved hjælp af materialerne. Flere forældre og elever beskriver i den forbindelse, hvordan eleverne enten selv eller med hjælp fra ældre søskende øver sig derhjemme uden forældrenes hjælp, fordi deres forældre ikke har tilstrækkelige dansksproglige kompetencer.

Afholdelse af sprogcaféer: På flere case-skoler har man erfaring med at afholde sprogcaféer, hvor lærere og forældre kan mødes, og hvor lærerne kan klæde forældrene på til, hvordan de kan understøtte deres barns sproglige udvikling derhjemme. Sådanne forældrecaféer beskrives generelt som vellykkede og effektive i forhold til at engagere forældrene og overbevise dem om sprogprøvernes værdi, selvom det dog sjældent er alle forældre, der møder op.

8.1.5 Frivillig sommerskole efter børnehaveklassen

Kun få af de medvirkende case-skoler har erfaringer med afholdelse af den frivillige sommerskole, som skal udbydes til elever i børnehaveklassen, der efter 3. sprogprøveforsøg er vurderet ikke-sprogparate. Årsagen hertil er, at en del skoler endnu ikke har oplevet at have elever, for hvem sommerskolen har været relevant, eller fordi relevante elever ikke har ønsket eller haft mulighed for at deltage. Som det fremgår af kapitel 7.3, er der ifølge de indrapporterede data kun 13 elever, der har været på sommerskole efter de to første skoleår med sprogprøver.

På tværs af de case-skoler, hvor sommerskolen *har* været afholdt, gælder følgende for skolernes implementering af den frivillige sommerskole:

Hvem afholder den? Der er forskel på, hvilke medarbejdere, der har stået for undervisningen af eleverne på den frivillige sommerskole. Nogle steder har det været børnehaveklasselederne selv, som har afviklet sommerskolen, andre steder har det været pædagogisk personale fra fx skolens SFO, og andre steder har man hyret eksternt personale ind til opgaven.

Fælles for de skoler, som har erfaring med afvikling af sommerskolen, er imidlertid, at allokering af medarbejdere til afholdelse af sommerskolen opleves som en implementeringsmæssig udfordring. Det skyldes først og fremmest, at skolerne skal bede lærere om at arbejde ”ekstra” i deres sædvanlige sommerferie, hvilket der er meget begrænset lyst og opbakning til. Nogle skoler giver i den forbindelse udtryk for, at ekstra arbejde i sommerferien er udfordrende i forhold til lærernes arbejdstidsaftale, og at der har været en dialog med Danmarks Lærerforening herom. Dertil kommer, at skolerne først relativt sent på skoleåret (efter 3. sprogprøveforsøg i børnehaveklassen) ved, om der skal afholdes sommerskole eller ej, hvilket betyder, at der er relativt kort tid til at finde ressourcer til opgaven.

Hvornår afholdes den? Sommerskolen er alle steder afholdt i en af de første uger af sommerferien. Placeringen begrundes med et ønske om at skabe mest mulig sammenhæng med resten af skoleåret for både elever og lærere.

Hvor afholdes den? Sommerskolen er alle steder afholdt i skolens egne lokaler. På en enkelt case-skole har man erfaringer med at afholde en fælles sommerskole sammen med en anden skole i kommunen, som ligeledes er omfattet af reglerne om sprogprøver.

Kun to af de skoleledere, som har deltaget i spørgeskemaundersøgelsen, har elever, som har deltaget i en frivillig sommerskole. I begge tilfælde har skolerne selv stået for at organisere sommerskolen, og skoleledernes besvarelser bekræfter de ovenfor beskrevne indsigter fra de kvalitative interviews. Forældrebetalingen påpeges som problematisk, og placeringen i sommerferien fremhæves som en udfordring i forhold til at bemane sommerskolen med fagligt kvalificeret personale. Begge skoleledere finder også, at sommerskolen kun i nogen eller mindre grad forbedrer elevernes chancer for at blive erklæret sprogparate ved det 4. sprogprøveforsøg (disse pointer uddybes i kapitel 9.3.5 om lærernes og skoleledernes syn på sommerskolen).

8.2 De kommunale forvaltningers rolle i og opfattelse af implementeringen af sprogpø- verne

I dette kapitel fremlægger vi indsigterne om de kommunale forvaltningers rolle i implementeringen af sprogpø-
verne. Indsigterne baserer sig dels på skolernes egne tilkendegivelser, men også på i alt fem kvalitative
dybdeinterview med repræsentanter for skoleforvaltningen i fem forskellige kommuner.

Det overordnede indtryk fra de kvalitative interview er, at forvaltningerne først og fremmest har spillet en
rolle i det første år med sprogpøverne. Her har forvaltningerne understøttet implementeringen dels ved spar-
ring med skolerne om, hvordan lovgivningen skulle fortolkes, og dels ved rådgivning om, hvordan arbejdet
med sprogpøverne i praksis kunne organiseres og gennemføres. Herefter har forvaltningernes rolle begræn-
set sig til mere eller mindre formaliseret opfølgning – fx med afsæt i de indberettede sprogpøveresultater,
eller som en forvaltningsrepræsentant udtrykker det i følgende citat, som et led i den løbende dialog med
skolerne:

Citat 10

*”Når nu det kører ude på skolerne, så spiller jeg jo ikke så stor en rolle, andet end at jeg jo snakker med de mennesker, som har
opgaven på skolen. Så snakker jeg med dem og spørger en gang imellem ind til det. Men det er sådan mere generel interesse,
fordi jeg synes, det er et spændende redskab, som kan noget særligt.”*

Forvaltningsrepræsentant

I en anden kommune ses et eksempel på en mere formaliseret og kontinuerlig understøttelse af skolernes ar-
bejde med de obligatoriske sprogpøver. Her har man oprettet et netværk for skoleledere på de af kommu-
nens skoler, som er omfattet af sprogpøverne, og man arbejder på at etablere et lignende netværk for de bør-
nehaveklasseledere og lærere, som afholder og bedømmer sprogpøverne:

Citat 11

*”Vi er ret tæt på [praksis ude på skolerne], vil jeg sige. Vi har oprettet et netværk for lederne på de to skoler, som vi mødes med
fire gange årligt og ligesom kigger ind i, hvor er vi henne nu? Hvad er status? Hvad lykkes særligt godt? Hvad driller? Og hvor-
dan kan vi hjælpes ad med at løse det? Og så har vi også taget tilløb til at lave et netværk for de sprogvejledere, som tager sprog-
pøven [...] for at kunne ensarte testningen så meget som muligt og få en fælles forståelse af, hvad er den røde tråd på tværs af de
her skoler, så vi sikrer eleverne den bedst mulige testsituation.”*

Forvaltningsrepræsentant

Selvom det ikke er indtrykket, at implementeringsopgaven samlet set har været meget vanskelig, så peger en
forvaltningsrepræsentant på, at der med fordel kunne have været stillet nogle overordnede strukturforslag til
rådighed for netop at hjælpe forvaltningerne til at sikre en mere ensartet implementering på tværs af skoler
og kommuner:

Citat 12

"[Jeg kunne godt tænke mig, at] vi ikke hver især som forvaltninger skal sidde og opfinde årshjul og skrive ind, hvordan skal man afholde møder med forældrene? Hvem er det på skolen, der skal afvikle dem? Hvad er den gode idé her? Der synes jeg, at der kunne det have været rart, at man havde en sparringsgruppe eller en erfaringsgruppe, og mulighed for at kunne skele til nogle overordnede strukturer, så det ikke bliver så tilfældigt – jeg tænker også, at det kan være med til at imødegå den der tilfældighed i testresultater."

Forvaltningsrepræsentant

De interviewede forvaltninger giver desuden alle udtryk for, at sprogprøverne taler godt ind i de respektive kommuners igangværende arbejde med og fokus på sprog – både på skole- og dagtilbudsområdet. Nogle oplever også en faglig nysgerrighed på sprogprøverne fra andre skoler, men ingen af interviewpersonerne har indtryk af, at ikke-omfattede skoler i praksis anvender sprogprøverne. I en kommune har man imidlertid oplevet, at det har givet stor værdi at udbrede det frivillige inspirationsmateriale til fælles dialogtræning i børnehaveklassen til skoler, som ikke er omfattet af sprogprøverne:

Citat 13

"Vi arbejder evidensbaseret og databaseret [...] og ind i det, der passer sprogprøven jo bare virkelig fint - især det fælles dialogmateriale, det er noget, vi bruger og breder ud i forårs-SFO og børnehaveklasse på andre skoler også. Der har vi brugt vores netværk for børnehaveklasseledere, netværk for læsevejledere i indskolingen og for DSA-vejledere. [...] Vi kan se i vores data, at vi skal arbejde med sprogforståelse og ordforråd, og der er det her fælles dialogmateriale bare et virkelig godt, konkret bud ind i det."

Forvaltningsrepræsentant

Det er dog ikke indtrykket fra de kvalitative interviews, at forvaltningerne opfatter sprogprøverne som et redskab, der i sig selv har givet anledning til på et mere overordnet plan at arbejde radikalt anderledes med sprog – hverken på skoler, der ikke er omfattet af reglerne, eller i dagtilbuddene.

Citat 14

Interviewer: *"Har sprogprøverne betydet noget for, hvordan I arbejder med sprog i dagtilbuddene?"*

Forvaltningsrepræsentant: *"I princippet... Altså hvis jeg nu skulle svare meget kort, så ville jeg sige 'nej'. Og det er så mest, fordi vi gjorde det [havde fokus på sprog] i forvejen. Altså vi har uddannede sprogvejledere i alle dagtilbud, og de arbejder meget med sprog i det hele taget."*

Forvaltningsrepræsentant

8.3 Føler børnehaveklasselederne og lærerne sig rustede til at anvende sprogprøverne?

I dette kapitel præsenterer vi evalueringens indsigter om, hvordan børnehaveklasseledere og lærere med ansvar for og erfaring med afholdelse af sprogprøverne har oplevet arbejdet med at implementere, gennemføre og bedømme sprogprøverne. Kapitlet beskriver børnehaveklasseledernes og lærernes oplevelser med fokus

på, i hvilken grad de har følt sig rustede til at gennemføre og anvende prøverne. Børnehaveklasselederne og lærernes overordnede syn på sprogprøverne og deres anvendelighed beskrives i kapitel 9.3.

Når vi i de kvalitative interviews spørger børnehaveklasseledere og lærere i 1.-9. klasse om, hvordan det har været at gå til arbejdet med sprogprøverne, er det generelle indtryk, at sprogprøvematerialerne overordnet set har været lette at gå til og arbejde med. Både i børnehaveklassen og 1.-9. klasse beskriver børnehaveklasseledere og lærerne sprogprøvematerialet som let forståeligt og nemt at anvende, og de oplever vejledningsmaterialet som udførligt og let tilgængeligt. De giver ligeledes udtryk for, at de finder elevernes prøveresultater brugbare i forhold til at identificere og arbejde med konkrete sproglige indsatsområder hos de enkelte elever, jævnfør eksempelvis Citat 15.

Citat 15

"Materialet er godt og brugbart, fordi man kan tage det, og så kan man gå i gang, du skal ikke bruge mange timer på [forberedelse]... du kan tage det og gå ud og lave det, det er virkelig godt. Og det er bygget sådan op, at der er nogle ting man kan lave bagefter, og det er igen lidt ligesom et opslagsværk. På den måde synes jeg, at det er nemt og praksisnært."

Børnehaveklasseleder

Langt hen ad vejen har lærerne altså følt sig godt rustede til at gennemføre sprogprøverne og til at anvende sprogprøveresultaterne. Enkelte lærere giver dog udtryk for, at de ud over vejledningsmaterialerne gerne ville have haft en mere udførlig indføring i arbejdet med sprogprøverne, fx i form af undervisning, hvor der var mulighed for at stille spørgsmål, som de ikke følte, at de kunne finde svar på i vejledningsmaterialerne. En børnehaveklasseleder beskriver, hvordan dette ville have givet en større tryghed i afholdelsen og vurderingen af sprogprøverne, jævnfør nedenstående citat.

Citat 16

"Jeg følte mig faktisk ikke særlig godt klædt på. Man kunne læse alt materialet, men jeg savnede at blive klædt på. Jeg havde brug for undervisning. En der kunne fortælle og gøre os lidt mere rolige, så vi kunne føle os mere sikre. Jeg var meget nervøs i starten. Skal eleven sige præcis det eksakte ord, eller må eleven gerne beskrive et ord – er det fint nok? Sådan noget var jeg meget usikker på."

Børnehaveklasseleder

I de tilfælde, hvor børnehaveklasseledere og lærere derudover har givet udtryk for, at de har følt sig usikre eller udfordrede i forbindelse med afviklingen af sprogprøverne, har dette hovedsageligt drejet sig om følgende to forhold:

Hvor meget må man hjælpe? Det første forhold, som flere udtrykker tvivl om, er, hvor meget man som prøveafvikler må hjælpe eleverne undervejs i prøvesituationen. Flere børnehaveklasseledere og lærere beskriver således, hvordan mindre forståelsesmæssige barrierer hos eleven kan gøre, at en hel sprogprøveopgave kan være vanskelig at løse for eleven. Det kan fx være forståelsen af et enkelt, men centralt ord i en tekst, der er afgørende for at forstå resten af teksten. Det kan også være, at tvivlen hos en genert elev om,

hvorvidt opgaven er forstået rigtigt, afholder eleven helt fra at tale, og at eleven derfor har brug for hjælp til at komme i gang (se også kapitel 9.1 om elevernes oplevelse af sprogpøvesituationen).

Situationer som disse kan for nogle børnehaveklasseledere og lærere give anledning til tvivl om, hvor meget de må hjælpe eleven på rette vej eller i gang med selve sprogpøveforsøget. Det gælder ikke mindst i de tilfælde, hvor den børnehaveklasseleder og lærer, som afvikler sprogpøven, kender eleven på forhånd fra den almindelige undervisning, og ved, at eleven normalt godt kan løse lignende opgaver. Det er da også indtrykket fra de kvalitative interviews, at der på tværs af de medvirkende case-skoler, og sågar mellem børnehaveklasseledere og lærere på samme skole, er relativt store forskelle på, i hvilken grad de finder det rimeligt at hjælpe eleverne undervejs i sprogpøveforsøgene. En børnehaveklasseleder beskriver fx:

Citat 17

"Jeg tror, at vi [børnehaveklasselederne] er meget forskellige og gør det [prøveafviklingen] meget forskelligt. Det siger vores sprogkonsulent også. [...] Vi går ikke så meget op i, at det skal være korrekt, at eleven skal sige ordet, men at vi godt må hjælpe eleven, så det er ikke helt rigtigt. Jeg kommer nok også til at støtte dem lidt mere, ikke at give dem svaret, men nok mere vejlede dem."

Børnehaveklasseleder

Gråzoner i vurderingen: I forlængelse af ovenstående giver flere børnehaveklasseledere og lærere udtryk for, at de finder det let at vurdere elever, som enten er *meget* dygtige eller *meget* udfordrede, men, at de også oplever tilfælde, hvor de er i tvivl om, hvorvidt en elev har løst en opgave tilfredsstillende. Der er altså situationer, hvor børnehaveklasselederne og lærerne oplever, at vurderingskriterierne ikke er dækkende eller efterlader dem med et for stort fortolkningsrum. Nogle børnehaveklasseledere og lærere oplever, at dette fører til store forskelle i deres vurderinger, og det bidrager til en usikkerhed om, hvorvidt de bedømmer prøverne korrekt. Denne usikkerhed, som fx kommer til udtryk i Citat 18, stemmer helt overens med resultaterne i kapitel 6.

Citat 18

"Jeg har fx en rigtig god klasse, hvor kun fire af eleverne ikke er vurderet sprogpøveparate. Men i parallelklassen er der 16 elever, der ikke er vurderet sprogpøveparate. Så er det, at jeg begynder at tænke "har jeg vurderet rigtigt? Og hvad hvis jeg ikke har vurderet rigtigt, hvad er det så, jeg sender barnet videre til? Så står der fx "kan barnet eksperimentere lidt eller meget?", så sad vi også og diskuterede, hvor skal vi lægge grænsen? Det ved jeg ikke, fordi de er så forskellige."

Børnehaveklasseleder

9 Aktørernes oplevelse af spromprøverne

Elever i børnehaveklassen ”opdager” i de fleste tilfælde ikke, at de er til prøve. Omvendt er elever i 1.-9. klasse ofte meget bevidste om og bekymrede for prøvesituationen og ikke mindst konsekvensen ved at blive vurderet ikke-spropparat. Forældrene oplever det på den ene side som positivt, at der er fokus på deres børns dansksproglige udvikling, men er samtidig bekymrede for, at deres børn skal gå til en prøve med så omfattende konsekvenser allerede i børnehaveklassen. Knap halvdelen af skolerne oplever, at spromprøverne har medvirket til en mere systematisk tilgang til arbejdet med elevernes sprog og til at identificere elever, som har behov for sprogstøtte.

9.1 Hvordan oplever elever spromprøverne?

I dette kapitel præsenterer vi evalueringens indsigter om elevernes oplevelse af at skulle til spromprøven. Indsigterne bygger både på førstehåndsberetninger fra spromprøvede elever selv og fra andenhåndsberetninger fra forældre, lærere, børnehaveklasseledere og skoleledere. Da der er væsentlige forskelle på, hvordan henholdsvis børnehaveklasseelever og 1.-9.-klasseelever oplever at skulle til spromprøve, præsenteres indsigterne for de to grupper særskilt.

9.1.1 Oplevelsen af spromprøven blandt elever i børnehaveklassen

Det står angivet som en vigtig anvisning i retningslinjerne for gennemførelse af spromprøven i børnehaveklassen, at prøverne skal afvikles som såkaldte ”sproplege”. Formålet hermed er at sikre, at spromprøverne gennemføres i et miljø og på en måde, som er velkendt for eleverne, og som de er trygge ved.

Som beskrevet i kapitel 8.1.2, er det klare indtryk fra de kvalitative interviews, at det på samtlige af de medvirkende case-skoler er lykkedes at organisere og gennemføre spromprøven i børnehaveklassen på en måde, så eleverne generelt reelt ikke oplever, at de er til prøve. Det har bl.a. betydet, at det i interviewsituationer har været vanskeligt at tale med børnehaveklasseeleverne om deres oplevelser af spromprøven, da de ikke har skelnet prøvesituationerne fra andre lege og aktiviteter, der gennemføres i den daglige undervisning. Det er vores vurdering, at dette er et udtryk for, at skolerne formår – som det er anvist i retningslinjerne – at gennemføre spromprøverne i et legende format, som ikke skiller sig væsentligt ud fra øvrige undervisningssituationer i børnehaveklassen.

Skoleledere og børnehaveklasseledere beretter i den forbindelse også, at børnehaveklasseeleverne ikke informeres om, at de skal til prøve, og derfor i udgangspunktet heller ikke er vidende om den mulige konsekvens ved at blive vurderet ikke-spropparat.

Flere interviewpersoner beretter imidlertid også om enkelte tilfælde, hvor elever, på trods af det legende prøveformat, alligevel har været vidende om, at de har været til prøve (fx fordi de har fået det fortalt af deres klassekammerater eller forældre). For nogle elever har visheden om at være til prøve, ifølge interviewpersonerne, betydet, at de har haft sværere ved at præstere og ultimativt at bestå sprogpøven. I den sammenhæng nævnes den kollektive prøveafvikling også som problematisk for elever, som er meget generte eller utrygge ved at tale foran en større gruppe af deres klassekammerater. En forælder beskriver, hvordan hun oplevede, at netop rammerne for prøveafviklingen betød, at hendes datter havde dårlige forudsætninger for at bestå sprogpøven, jævnfør Citat 19.

Citat 19

"Jeg følte, at det vi øvede derhjemme, og det hun kan derhjemme, det var helt modsat af, hvad hun kunne derovre (...) jeg sagde faktisk til dem "skal jeg filme hende i skjul, så I kan se, hvad hun kan derhjemme, fordi det I fortæller mig her, det er overhovedet ikke det, vi ser derhjemme". Det er også fordi hendes personlighed er en anden. Hun er et barn, der er, jeg ved ikke, om jeg vil kalde det perfektionist, men hun siger ikke svarene, hvis hun ikke er 100 pct. sikker på, at det er rigtigt. Så hvis hun hører, at andre har sagt svaret, så tænker hun "okay pyt andre har sagt det, så hvorfor skulle jeg sige det", eller nogle gange kan hun være for langsom til at tænke på det [svaret] og være bange for "hvad hvis jeg siger det, og det så er forkert". Og det blev kun værre af, at hun blev testet og skulle lave testen om (...) Den her test, den er lavet til alle slags børn, så hvad med de børn, som har andre forudsætninger i livet eller har nogle andre mangler i deres hverdag eller for eksempel en anden personlighed. Altså gid at hun havde min personlighed, men det har hun ikke. Hun er et barn, der virkelig ikke kan lide at være i fokus."

Mor til elev i børnehaveklassen

En børnehaveklasseleder beretter i Citat 20 om en lignende oplevelse af, at nervøsitet og utryghed ved at skulle tale foran andre, kan stå i vejen for nogle elever.

Citat 20

"Det har også noget med tryghed at gøre, altså de ved, at det er det her, vi skal igennem. Hende den sidste, som var sådan lige på grænsen, hun græd, da jeg skulle tage prøven. Hun er simpelthen så genert. Det er hun også i timerne, så det er så svært at vurdere (...) Hun tør simpelthen ikke at sige noget. Det er hendes personlighed (...) selvom jeg havde hende siddende på skødet og gjorde alt muligt for at prøve at skabe noget tryghed."

Børnehaveklasseleder

Det står skolerne frit for at sprogpøve eleverne i mindre grupper, og på den måde skabe rammer, der også passer til de mere tilbageholdende eller generte elever.

9.1.2 Oplevelsen af sprogpøven blandt elever i 1.-9. klasse

En central forskel på sprogpøven i henholdsvis børnehaveklassen og 1.-9. klasse er, at mens prøven i børnehaveklassen afholdes i *grupper*, så skal prøven i 1.-9. klasse gennemføres *individuel*. Dette medvirker helt naturligt til, at elever i 1.-9. klasse er mere bevidste end børnehaveklasseleverne om, at der er tale om en prøvesituation.

Som beskrevet i kapitel 4.1 gennemfører mange skoler sprogpøven i 4. eller 5. klasse. Dermed bliver sprogpøven for disse elevers vedkommende ofte den første individuelle mundtlige prøve i grundskolen, da elever i grundskolen ellers typisk først møder denne prøveform i udskolingen. Dertil kommer, at 1.-9. klasseeleverne typisk i høj grad er bevidste om, at konsekvensen ved ikke at blive vurderet sprogparat efter op til fire sprogpøveforsøg, er at skulle gå et klassetrin om.

Det er vores indtryk fra de kvalitative interviews, at kombinationen af disse to forhold – at selve prøvesituationen er ny og bevidstheden om konsekvensen ved at blive vurderet ikke-sprogparat – for nogle elever medfører, at sprogpøverne først og fremmest fremkalder negative og/eller ubehagelige følelser. Særligt tre følelser kommer til udtryk i disse elevers egne fortællinger samt i interviewene med forældre, personale og ledelsesrepræsentanter, nemlig usikkerhed ved prøvesituationen, nervøsitet ved risikoen for at skulle gå et klassetrin om samt oplevelsen af blive ”udstillet” som en elev, der skal til sprogpøve. Disse oplevelser uddybes nedenfor.

Usikkerhed ved selve prøvesituationen: Flere interviewpersoner beskriver en oplevelse af usikkerhed hos eleverne ved den individuelle prøvesituation, der, som nævnt, er ny for mange af de elever, der sprogpøves. Usikkerheden handler om, at eleven ikke på forhånd er klar over, hvad prøvesituationen konkret indebærer og heller ikke endnu er trænet i fx at afkode den prøveansvarliges intentioner med understøttende spørgsmål og fejlagtigt tolker dem på en måde, så de bliver usikre på, om de fx har misforstået en opgave.

Usikkerheden er relevant i denne sammenhæng, da den i værste fald kan påvirke elevens præstation, så sprogpøven ikke afdækker elevens reelle sproglige niveau.

Det er sigende for denne usikkerhed, når flere elever beskriver deres oplevelse af prøvesituationen som ”mærkelig” eller – som udtrykt i nedenstående citat – at man bliver ”genert”, fordi man ”ikke ved, hvad man skal”.

Citat 21

Interviewer: *Hvad ville du tænke, hvis du skulle til en sprogpøve mere?*

Elev: *Det ville være okay, fordi jeg lige har prøvet det.*

Interviewer: *Ville det være bedre nu, når du har prøvet det før?*

Elev: *Ja, så bliver man ikke flov.*

Interviewer: *Hvorfor blev du flov?*

Elev: *Ikke sådan flov. Mere genert, fordi man ikke ved, hvad man skal. En anden gang vil man være mere klar.*

Elev i 4. klasse

Flere lærere giver derfor også udtryk for, at første sprogpøveforsøg for nogle elever i praksis har til formål at introducere eleven til selve prøvesituationen, og derved ruste eleverne til andet sprogpøveforsøg.

Nervøsitet og ubehag knyttet til risikoen for at skulle gå et klassetrin om: De interviewede elever, forældre, lærere og skoleledere beretter om, at sprogprøverne for nogle elever forbindes med stor nervøsitet og ubehag. Som beskrevet ovenfor kan prøvesituationen i sig selv medvirke til at skabe nervøsitet hos eleverne, ganske enkelt fordi den individuelle prøvesituation er ny for eleven. Det er dog vores indtryk fra de kvalitative interviews, at nervøsiteten hos de fleste elever først og fremmest knytter sig til risikoen for at blive vurderet ikke-sprogpåret ved sidste sprogprøveforsøg, og dermed skulle gå et klassetrin om.

Lærere, skoleledere, forældre og elever fremhæver i interviewene forskellige forklaringer på, hvorfor risikoen for at gå et klassetrin om gør eleverne nervøse. Begrundelserne kredser imidlertid alle først og fremmest omkring de afledte *sociale* eller *fællesskabsrelaterede* konsekvenser, som eleverne forestiller sig, det vil have for dem at gå et klassetrin om. Det kommer fx til udtryk i følgende uddrag fra et interview med to elever, der ikke bestod deres første sprogprøveforsøg, men som senere på året er blevet vurderet sprogpåret:

Citat 22

Interviewer: *"Du snakkede sidst om, at du var nervøs. Hvad var du nervøs for?"*

Elev 1: *"At jeg skulle dumpe igen. Og så vil jeg også dumpe næste og næste, og så ville jeg ikke gå i klasse med de andre. Og de [klassekammeraterne] vil hele tiden spørge 'Har du bestået? Har du bestået?'. Og så skulle jeg måske ikke gå med dem. Og jeg synes bare, at de der 3.-klasser er helt vildt mærkelige. De er også klamme."*

Elev 2: *"De går meget op i slåskampe."*

Interviewer: *"Hvorfor vil I ikke gå et år ekstra i skole?"*

Elev 2: *"Det kan være svært at få nye venner."*

To elever i 4. klasse

Flere skoleledere og medarbejdere sætter lignende ord på, hvorfor klassefællesskabet og risikoen for at blive ekskluderet derfra fylder meget hos nogle elever, jævnfør Citat 23.

Citat 23

"De [eleverne til sprogpøven] bliver fyldt op med nervøsitet og angst – hvad nu hvis de ikke klarer den? Hele deres barndom handler om det her fællesskab, de skal være en del af. For dem handler det ikke om, at de bliver gode til det danske sprog, det handler om, at de får lov til at gå videre i 5. klasse."

DSA-underviser og lærer i 4. klasse

Nogle elever giver selv udtryk for, at nervøsiteten hurtigt aftager, når først prøven går i gang, og flere fortæller også, at de efterfølgende tænker på sprogprøvesituationen som en god oplevelse – fx fordi de synes, at det er gået godt, og derfor kan se tilbage på prøvesituationen som en succesoplevelse. Men der bliver også berettet om elever, for hvem nervøsiteten resulterer i meget voldsomme reaktioner, som det er tilfældet i Citat 24 og Citat 25.

Citat 24

”Der var ikke en eneste af dem [elever til sprogpøven], som ikke knækkede af det her. Den ene hun brød fuldstændig sammen inde til prøven, fordi hun var så bange for ikke at klare det. Hun faldt helt fysisk hen over bordet og græd. Det tog os en time at trøste hende, og vi måtte udskyde den næste prøve, der skulle i gang.”

DSA-underviser og lærer i 4. klasse

Citat 25

”Jeg tror simpelthen bare, at han [eleven] følte, at han ikke var dygtig nok – altså han kunne selv mærke, at det gik dårligt. Og han kunne simpelthen ikke udtrykke sig, og der stoppede jeg jo bare [prøven], fordi han brød helt sammen.”

DSA-vejleder og sprogpøveansvarlig

For at undgå situationer som disse og for at skåne eleverne har man på case-skolerne stort fokus på enten at nedtone konsekvensen eller valgt helt at undlade at fortælle eleverne om konsekvensen ved ikke at blive vurderet sprogpørat inden de første sprogpøveforsøg, i tråd med bekendtgørelsens anvisning i §1 stk. 2 om, at skolerne i deres kommunikationen omkring sprogpøverne skal tage hensyn til elevernes alder og modenhed.

Sprogpøven opleves som udstillende eller stigmatiserende: Endelig beskriver elever og lærere i kvalitative interview, hvordan nogle elever oplever dét at skulle til sprogpøve – og i særdeleshed at blive vurderet ikke-sprogpørat – som udstillende eller direkte stigmatiserende. En elev beskriver fx i Citat 26, hvordan hun oplever sprogpøverne som noget, der er et stort fokus på i klassefællesskabet, og citatet illustrerer, hvordan sprogpøverne bliver en *social* inklusions-/eksklusionsmarkør i klassefællesskabet og på den måde en kilde til ubehag for den enkelte elev:

Citat 26

”Vi har en klassegruppe på Snapchat. Om morgenen efter sprogpøven begyndte de at tale om, at ’jeg har bestået den’ og ’jeg har bestået den’. Så var der en pige, der spurgte mig, om jeg havde bestået. Så lod jeg som om, jeg ikke havde set beskeden. [...] jeg troede, jeg var den eneste i klassen, der ikke havde bestået den. Det var også derfor, jeg begyndte at græde. Jeg var bange for, jeg var den eneste. Og de andre ville bare tale om, at de havde bestået den. En af pigerne i klassen flekser [praler] om, at hun havde bestået den. Det plejer hun at gøre. Så er det ikke rart at være i klassen, når nogen siger sådan. Da jeg så fik at vide i klassegruppen, at hun ikke havde bestået den og flere andre heller ikke havde bestået den, så tænkte jeg, at der ikke var grund til at græde over det, når jeg ikke var den eneste, men vi var flere.”

Elev i 4. klasse

En anden elev beskriver i Citat 27, hvordan dét at blive vurderet ikke-sprogpørat har medført, at eleven har følt sig skamfuld.

Citat 27

”Jeg skammer mig over, at jeg ikke bestod. Jeg tænkte, at jeg ikke kunne forstå en opgave, jeg ikke fik løst. Så sagde min far, at jeg skulle øve mig endnu mere. Jeg tænkte, at min far skulle sige sådan. Først skal jeg lave mine lektier, og så kan jeg lave det, jeg har lyst til.”

Elev i 4. klasse

Som det fremgår af citatet, så knytter skammen sig til en oplevelse af, at sprogpøven blotlægger og udstiller elevens faglige utilstrækkelighed.

Det skal afslutningsvist nævnes, at konsekvensen ved at blive vurderet ikke-sprogparat, ifølge nogle lærere, også kan have en mere konstruktiv virkning på nogle elever, idet det kan motivere eleverne til at arbejde mere fokuseret eller seriøst med deres sproglige udvikling, dvs. fungere som en slags "wake-up-call" for eleven. Men der er omvendt ingen af de interviewede lærere eller skoleledere, der oplever det som en pædagogisk hensigtsmæssig måde at motivere eleverne på.

9.2 Hvordan oplever forældre sprogpøverne?

I kapitlet redegør vi for de væsentligste perspektiver, forældre har tilkendegivet om deres oplevelser af sprogpøverne. Indsigter om forældrenes oplevelser af sprogpøven bygger først og fremmest på interviews med forældre og sekundært på interviews med lærere og skoleledere.

Positivt at sprogpøverne sætter fokus på barnets sproglige udvikling: De interviewede forældre til elever i børnehaveklassen såvel som i 1.-9. klasse oplever det overordnet set som positivt, at der er fokus på deres børns dansksproglige udvikling, og de anerkender sprogpøvernes formål og funktion. Flere forældre giver også udtryk for, at de respekterer og stoler på skolens vurdering, såfremt deres børn skal gå et klassetrin om, også selvom de selv mener, at det vil være bedst for deres børn at fortsætte på næste klassetrin.

Flere af de interviewede forældre forholder sig imidlertid også kritisk til sprogpøverne. Forældrenes kritik knytter sig til følgende:

Test af især mindre børn er principielt problematisk: Nogle forældre udtrykker en generel skepsis og aversion mod det at teste og eksaminere børn så tidligt i skoleforløbet, som det er tilfældet med sprogpøverne. For eksempel beskriver en mor i Citat 28, hvordan det bekymrer hende, at hendes barn allerede i børnehaveklassen skal udsættes for en prøve (uanset den legende prøveform).

Citat 28

Mor: "Allerede dér [ved det første forældremøde, hvor der informeres om sprogpøverne], så får jeg ondt i maven. Jeg var faktisk en af de få forældre, der sådan spekulerer og er meget skeptisk. Jeg rækker hånden op og kommer med mine bekymringer omkring, at de skal testes, blandt andet fordi jeg vil tage stilling til, om det er noget, jeg tror mit barn ville kunne gennemføre, eller jeg som forældre har mod og overskud til at kunne gennemføre det med mit barn. Fordi jeg tænker, det ligger lige så meget på vores skuldre som på børnenes."

Interviewer: "Hvad gik din bekymring ud på?"

Mor: "Bare det, at mit barn bliver testet, at hun ikke bliver set som et barn, der lige er startet i skole, men et barn der skal testes for at kunne vurderes til senere og på sigt. Den anden ting, min bekymring gik ud på, var, at jeg var bange for, at mit barn ville komme til at føle præstationsangst."

Mor til elev i børnehaveklassen

Bekymring for de potentielle sociale konsekvenser for barnet ved at gå et klassetrin om: Selvom det samlede indtryk fra interviewene med børnehaveklasseledere, lærere og skoleledere er, at forældrene lytter til skolens anbefalinger og respekterer deres afgørelser, når det kommer til omgængerelever, giver flere af de interviewede forældre udtryk for, at de mener, at det har *for* store sociale konsekvenser for deres barn, hvis det skal gå om frem for at følges med sine venner videre på næste klassetrin. Bekymringen svarer til den flere elever selv giver udtryk for (jævnfør kapitel 9.1.2). Forældrene bekymrer sig således særligt for, hvilken betydning det vil have for børnene at se alle deres klassekammerater fortsætte videre på næste klassetrin, mens de selv skal begynde helt forfra med at danne sociale relationer, jævnfør Citat 29.

Citat 29

"Det vil absolut få negative konsekvenser for ham, hvis han skal blive i den samme klasse, [på samme klassetrin] og alle hans klassekammerater går videre i 1. klasse. Så sidder de sammen i 1. klasse, mens han sidder sammen med nogle yngre børn. Det vil ikke være godt for ham mentalt."

Far til elev i børnehaveklassen (oversat)

Sprogprøverne opleves som diskriminerende: En af de interviewede forældre giver udtryk for, at han synes, at reglerne om sprogprøver er diskriminerende. Han finder det grundlæggende uretfærdigt, at hans børn – til forskel fra andre børn - skal bestå sprogprøven, alene fordi familien er bosat i et område, der optræder på regeringens liste over udsatte boligområder. Han mener, at faktorer såsom forældres uddannelsesbaggrund, beskæftigelsesstatus og indkomstniveau også bør spille en rolle for, om elever skal til sprogprøve:

Citat 30

"Jeg synes også, at børnenes familiebaggrund bør spille en rolle. Jeg har boet her i 15 år, jeg er højtuddannet, jeg betaler topskat, jeg har aldrig taget imod sociale ydelser [...] Hvis forældre er uddannede og i gode jobs, ikke er kriminelle osv., så burde der også være en gevinst, så burde man blive behandlet, som hvis man ikke boede i en ghetto."

Far til elev i børnehaveklassen (oversat)

På nogle af de medvirkende case-skoler beretter lærere og ledere også om, at de tidligere har oplevet forældre, som har været kritiske over for sprogprøverne, fordi forældrene har oplevet det som et diskriminerende tiltag møntet på deres ikke-etnisk danske baggrund. I de fleste tilfælde er kritikken imidlertid aftaget efter det første år med sprogprøverne. Det skyldes ifølge de interviewede skoleledere, børnehaveklasseledere og lærere, at skolerne er blevet bedre til at kommunikere om sprogprøvernes formål og funktion til forældrene. Konkret beskriver skolerne, at de er blevet bedre til at nedtone konsekvensen ved ikke at blive vurderet sprogpå, og i højere grad formår dels at sætte ord på vigtigheden af at arbejde med sprog generelt, og dels at italesætte sprogprøverne som et konstruktivt værktøj, der skal understøtte elevernes sproglige udvikling, jævnfør Citat 31.

Citat 31

Afdelingsleder: *"Vi har gjort rigtig meget ud af retorikken [...] Jeg kan huske de første år, der var jo nogle, der nærmest synes, at det var racistisk, og det var alt muligt andet. Og det hører vi altså ikke mere. [...]"*

Interviewer: *"Og kan du prøve konkret at beskrive hvordan? Hvad ligger der i, at I begyndte at tale om det anderledes?"*

Afdelingsleder: *"Altså på min årgang handler det meget om det her med at være tydelig om, hvad er det sproget har betydning for? – at man kan klare sig godt fagligt, og at man kan komme ind på en ungdomsuddannelse [...] At du skal kunne de rigtige begreber. Du skal forstå, hvad det betyder. Du skal have et fagsprog. Du skal kunne nuancere tingene med dit sprog. Jo mere du kan det, jo bedre kan du klare dig."*

Afdelingsleder for udskolingen

Desuden kan skolerne nu – i modsætning til det første år med sprogprøverne – henvise til, at langt størstedelen af de indstillede elever bliver vurderet sprogpåvirket i løbet af skoleåret, hvilket også opfattes som en formildende omstændighed.

9.2.1 Har sprogprøverne betydning for forældres skolevalg?

Nogle skoler har givet udtryk for en bekymring om, at sprogprøverne kan få betydning for, hvordan både nuværende og potentielt fremtidige elever og forældre ser på skolen. En hypotese har i den forbindelse været, at skoler, som er omfattet af reglerne, vil blive fravalgt til fordel for skoler, hvor eleverne ikke skal til sprogprøve.

I spørgeskemaundersøgelsen blandt skolelederne svarer knap halvdelen af de deltagende skoleledere (46 pct.), at de ikke har oplevet, at forældre har fravalgt deres skole eller valgt at flytte deres barn til en anden skole, som konsekvens af, at skolen er omfattet af reglerne om sprogprøverne, jævnfør Figur 7. Skoleledere på 17 pct. af skolerne angiver derimod, at de helt sikkert har oplevet dette, og lige så mange, at de måske har oplevet det.

Figur 7: Har du oplevet, at forældre har fravalgt jeres skole eller valgt at flytte deres barn til en anden skole, fordi I på skolen er omfattet af reglerne om sprogprøverne?



Note: Spørgsmålet er stillet til skoleledere på skoler, som er eller har været omfattet af sprogprøverne. N = 24.

Blandt de interviewede skoleledere, børnehaveklasseledere, lærere og forvaltningsrepræsentanter på case-skolerne er der ikke en opfattelse af, at sprogprøverne har haft nogen særlig stor betydning for forældrenes skolevalg. På nogle skoler har man oplevet, at sprogprøverne har givet anledning til overvejelser blandt enkelte forældre, men det er ikke indtrykket, at det har været af væsentlig betydning. Der er heller ingen af de interviewede skoleledere, som har oplevet, at elever alene på grund af sprogprøverne har skiftet skole. En skoleleder uddyber dog i denne forbindelse, at de *”ikke ligefrem bruger sprogprøverne som et decideret salgsargument over for forældre til potentielt kommende elever på skolen”* – heller ikke selvom de oplever, at sprogprøverne på nogle punkter har været med til at styrke deres arbejde med elevernes sproglige udvikling. På de fleste skoler forsøger man i stedet at undgå at lægge for meget vægt på, at skolen er omfattet af reglerne, og at eleverne derfor skal sprogprøves.

En af de interviewede forældre fortæller, at hun ville have valgt en anden skole til sit barn, hvis hun forud for barnets skolestart havde vidst, at skolen var omfattet af reglerne om sprogprøverne. Dette skyldes bekymring for, at hendes barn skal testes i så ung en alder samt for de konsekvenser, det kan have for datteren at skulle gå et klassetrin om.

Citat 32

”Hvis jeg havde vidst det, havde jeg nok fundet en anden skole (...) Jeg synes ikke, at jeg var informeret nok. Vi vidste det ikke før skolen startede. Jeg mener nok, at det skulle stå meget tydeligt, så jeg havde mulighed for at vælge det fra, fordi hvor skulle jeg finde en skole til hende med så kort varsel, når hun allerede var startet. Jeg ringede faktisk lidt rundt, da skolen var startet, og spurgte de skoler i nabolaget vi vidste ikke havde en prøve, men jeg kunne ikke få en plads.”

Mor til elev i børnehaveklassen

9.3 Hvordan oplever børnehaveklasseledere, lærere og skoleledere sprogprøverne?

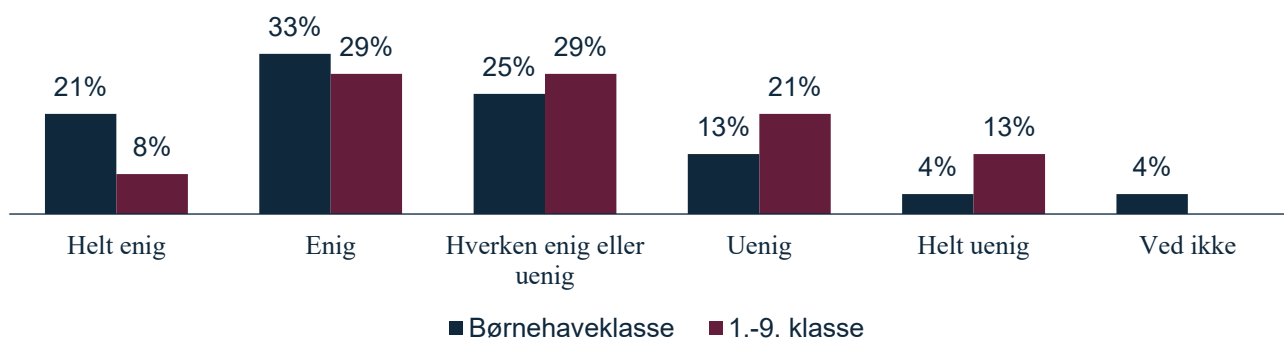
I dette kapitel fremlægger vi evalueringens indsigter om, hvordan det pædagogiske personale og ledelsen på de deltagende skoler oplever anvendeligheden af sprogprøverne. Resultaterne er baseret på casestudier og spørgeskemaundersøgelsen blandt skoleledere.

9.3.1 Opleves sprogprøverne samlet set som et godt redskab?

Enkelte lærere påpeger i de kvalitative interviews, at de ikke som sådan oplever, at der med sprogprøverne er blevet tilføjet væsentligt nyt til deres arbejde (udover selve prøveafviklingen), og at de i store træk arbejder med at udvikle elevernes sprog på samme måde, som de har gjort det tidligere. Vores samlede indtryk fra de kvalitative interviews med børnehaveklasseledere, lærere og ledelsesrepræsentanter er dog, at sprogprøverne for såvel børnehaveklasserne og 1.-9. klasserne overordnet set opleves som et godt redskab til at arbejde med elevernes sproglige udvikling.

Indtrykket bekræftes delvist af spørgeskemaundersøgelsen blandt skolelederne. For som det fremgår af Figur 8 nedenfor, erklærer 54 pct. af de adspurgte skoleledere sig enige i, at sprogprøverne i *børnehaveklassen* samlet set er et nyttigt redskab for skolen. Omvendt er 17 pct. af skolelederne uenige i dette. Generelt opfattes sprogprøverne i *1.-9. klasse* som mindre nyttige. Her er kun 38 pct. af skolelederne enige i, at sprogprøverne samlet set er et nyttigt redskab for skolen, mens 33 pct. er uenige.

Figur 8: Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn? Sprogprøven i børnehaveklassen/1.-9. klasse er samlet set et nyttigt redskab for skolen



Note: Spørgsmålet er stillet til skoleledere på skoler, som er eller har været omfattet af sprogprøven. N = 24.

Vi kan ikke på baggrund af de kvalitative interview svare entydigt på, hvad der ligger til grund for forskellen på opfattelsen af sprogprøverne for henholdsvis børnehaveklasse og 1.-9. klasse. Men en del af forklaringen knytter sig formentlig til oplevelsen af, at konsekvensen ved at blive vurderet ikke-sprogparat fylder *for* meget for 1.-9. klasseeleverne (se kapitel 0 om elevernes oplevelse af sprogprøverne og 0 om lærernes oplevelse af sprogprøverne som grundlag for at vurdere, om eleverne skal gå et klassetrin om). Et andet aspekt kan være, at sprogprøverne i børnehaveklassen omfatter forslag til sprogstimulering i klassen og hjemmet og derfor i højere grad end sprogprøverne i 1.-9. klasse opfattes som et nyttigt redskab til arbejdet med elevernes sproglige udvikling.

9.3.2 Har sprogprøverne betydning for skolernes sproglige arbejde?

Fælles for de medvirkende case-skoler er, at de også forud for implementeringen af sprogprøverne har haft en stor opgave med at stimulere og udvikle elevernes sprog, fordi der er tale om skoler med mange tosprogede elever og mange elever med sproglige vanskeligheder. Reglerne om sprogprøverne har alligevel, ifølge de interviewede skoleledere, børnehaveklasseledere og lærere, i flere henseender haft indflydelse på, hvordan skolerne arbejder med elevernes sproglige udvikling.

På én case-skole har man i forbindelse med implementeringen af sprogprøverne valgt at ansætte en medarbejder, der arbejder dedikeret med at implementere og afvikle sprogprøverne og skabe bevidsthed om og systematik i skolens generelle arbejde med sprogudvikling.

Ellers giver interviewpersonerne på tværs af case-skolerne udtryk for, at sprogprøverne først og fremmest har bidraget positivt ved at skabe større systematik i arbejdet med elevernes sprog på skolerne. Det skyldes, at sprogprøverne ”tvinger” skolerne til kontinuerligt at følge og arbejde med elevernes sprog i løbet af skoleåret. Derudover er der en udbredt opfattelse af, at man ved hjælp af sprogprøverne er blevet mere systematiske i arbejdet med de forskellige dimensioner i arbejdet med sprog og mere præcist kan identificere og arbejde med de dimensioner, hvor eleverne er udfordrede, jævnfør eksempelvis Citat 33.

Citat 33

”Sprogprøverne taler ind i, at vi har en systematik, og på baggrund af det data vi får, udvikler vi undervisningen i forhold til, hvad børnene har brug for.”

Skoleleder

Foruden de ovenfor beskrevne *direkte* virkninger på skolernes arbejde med sprog, beskriver flere af de interviewede skoleledere, børnehaveklasseledere og lærere ligeledes, hvordan sprogprøverne mere indirekte har medført et øget og udvidet fokus på sprog og sproglig udvikling generelt på skolerne. Et eksempel ses i Citat 34.

Citat 34

”Sprogprøvematerialet er en anledning til at have fokus på sprog. Vi har fået en struktur og fået sat termer på, hvornår det er, vi arbejder med sprog. Vi er blevet mere opmærksomme på, at man lærer sprog hele tiden, så alle voksne skal jo have fokus på, at de har et ansvar for, hvordan man taler og udfolder sproget. Vi har et team, der arbejder med sprog, og vi taler om det på vores møder. Så på den måde har prøverne givet et særligt fokus på sprog og gjort vores arbejde med sprog mere kvalificeret.”

Skoleleder

Det gælder ikke nødvendigvis kun for de lærere, der afholder sprogprøverne, men har på nogle skoler også ført til, at man i højere grad har fået fokus på at arbejde med sprog i ikke-sproglige fag (fx naturfagene), jævnfør Citat 35.

Citat 35

”Vi er i hvert fald blevet opmærksomme på, at der er nogle ting, som lige skal have en brush-up nogle steder, ikke? Så der kommer vi til at have et forløb generelt for alle medarbejdere med sprog i alle fag. For det er jo ikke den specialiserede indsats, det har vi ret godt styr på og kan lave nogle nålestik ned i den. Men det er jo det generelle sprogmiljø, som lige skal have et brush-up.”

Afdelingsleder for indskolingen

Her skal der dog tilføjes, at flere lærere og skoleledere peger på, at sprogprøverne i kraft af netop denne funktion, har en ”generel gyldighed”. De påpeger således, at det store fokus på sprog – særligt i de mindre klasser – som sprogprøverne er med til at give, ikke kun bør gøre sig gældende på skoler, der er omfattet af reglerne om sprogprøverne, men også vil kunne gavne elever på skoler, som ikke er omfattet af reglerne – dvs. uanset elevernes etniske ophav og sproglige baggrund. Et eksempel på dette synspunkt fremgår af citat 36:

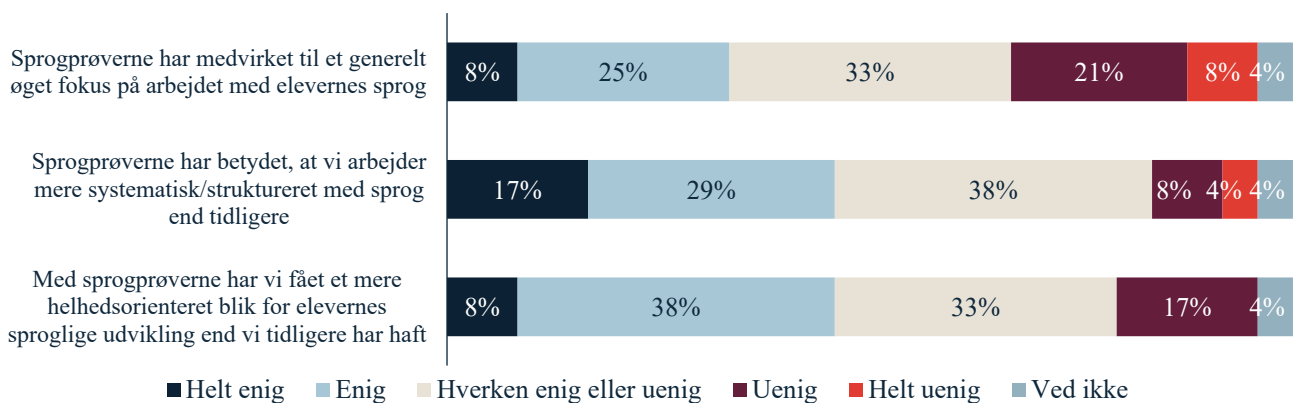
Citat 36

”Jeg synes jo, at alle danske folkeskoler - også Hellerup skole - kunne have rigtig god gavn af faktisk at lave det vi gør [...] fordi vi har jo fået sat sprogstimulering og sprog på skoleskemaet i 0. klasse. Det er til kæmpe gavn, også for dem som er mega dygtige, fordi de udvikler også deres sprog.”

Skoleleder

Interviews med ledere og lærere på case-skolerne giver altså indtryk af, at sprogprøverne i flere tilfælde har medvirket til øget systematik i arbejdet med elevernes sprog. Resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen blandt skoleledere over hele landet giver et mindre entydigt billede, jævnfør Figur 9. I spørgeskemaundersøgelsen erklærer en tredjedel af de deltagende skoleledere (33 pct.) sig enige i, at sprogprøverne har medvirket til et generelt øget fokus på arbejdet med sprog på deres skole, mens knap halvdelen (46 pct.) er enige i, at sprogprøverne har medvirket til en mere systematisk/struktureret tilgang og til et mere helhedsorienteret blik for elevernes sproglige udvikling, end man tidligere har haft.

Figur 9: Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn?

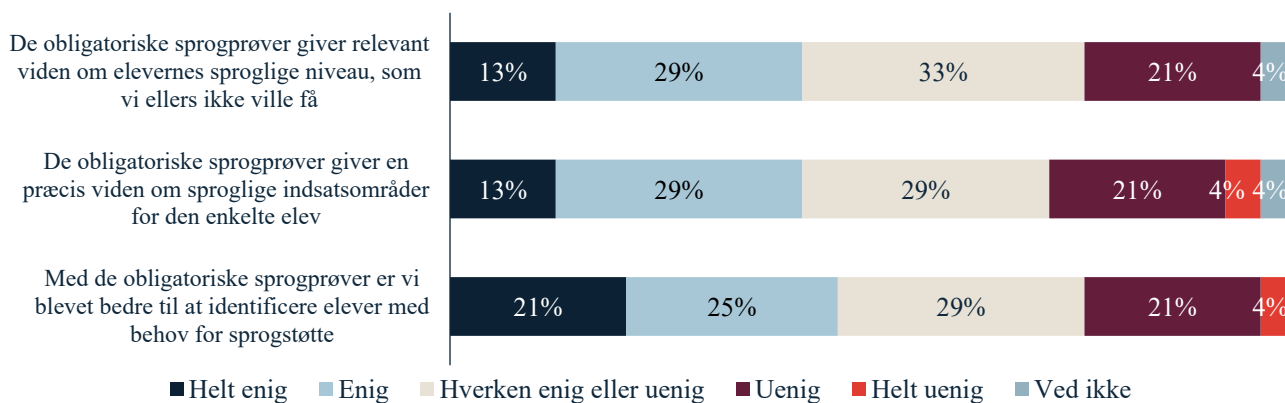


Note: Spørgsmålet er stillet til skoleledere på skoler, som er eller har været omfattet af sprogprøverne. N = 24.

9.3.3 Opleves sprogprøverne som et godt redskab til at identificere og understøtte elever med sprogstøttebehov?

Et af sprogprøvernes vigtigste formål (jævnfør 3.1.2) er at identificere elever, som har behov for øget sprogstimulering. I spørgeskemaundersøgelsen angiver 42 pct. af skolelederne, at sprogprøverne tilvejebringer en relevant viden om elevernes sproglige niveau, som de ellers ikke ville få, og at prøveresultaterne giver dem en præcis indikation af relevante sproglige indsatsområder for de enkelte elever, jævnfør Figur 10. Godt en femtedel af skolelederne (21 pct.) er imidlertid uenige heri og mener altså ikke, at sprogprøverne har gjort en forskel for deres skoles arbejde med sprog i de henseender. Knap halvdelen af skolelederne (46 pct.) mener, at de med sprogprøverne er blevet bedre til at identificere elever, som har behov for sprogstøtte, mens en fjerdedel er uenige.

Figur 10: Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn?



Note: Spørgsmålet er stillet til skoleledere på skoler, som er eller har været omfattet af sprogprøverne. N = 24.

Blandt de interviewede lærere og skoleledere på case-skolerne er der en udbredt oplevelse af, at selve afholdelsen af sprogprøverne bidrager med konkrete og anvendelige indsigter om de enkelte elever. I den forbindelse fremhæves især værdien af, at der ligger et færdigt materiale, som i nogle tilfælde hjælper lærerne til at komme grundigere omkring den enkelte elev, fordi sprogprøven udfolder og afdækker flere sproglige dimensioner, end hvad den enkelte lærer før havde blik for at afdække. Sprogprøverne bidrager med andre ord til at udkrystallisere, hvilke specifikke sprogdimensioner, den enkelte elev har behov for øget støtte omkring: Er det rim, orddeling, ordforråd, etc.

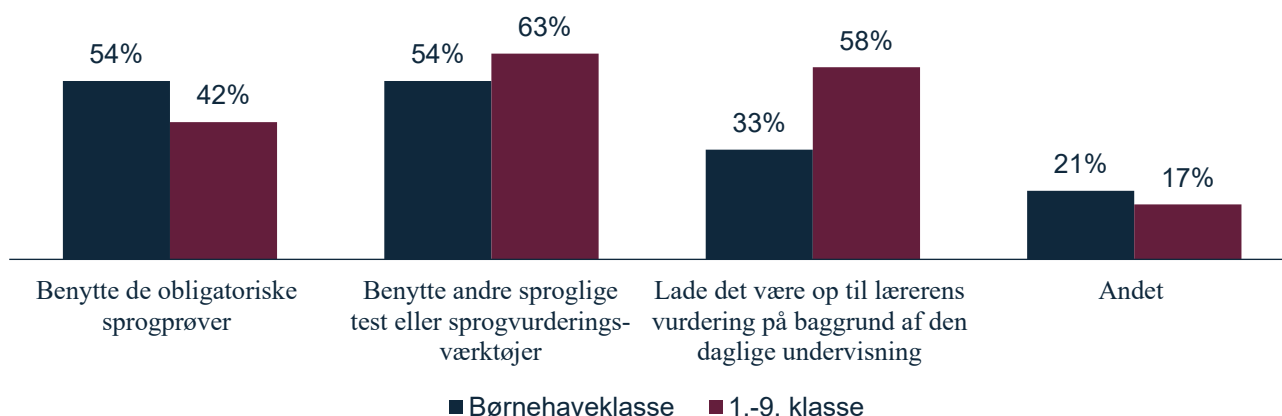
Citat 37

”Jeg synes, det kan give et blik for det enkelte barns vanskeligheder. Det kan skille forskellige vanskeligheder ad. Fx at en elev specifikt har svært ved at rime. Og det gælder også, når man tager prøverne for 1.-9. Jeg tænker også, at det giver os en forpligtelse til at arbejde med nogle specifikke ting. Der er nogle af de ting, fx tankeprocesser, som jeg ikke har arbejdet med før.”

Flere lærere giver ligeledes udtryk for, at de er glade for, at de ikke længere skal bruge ressourcer på selv at finde eller udvikle materiale til sprogstimuleringsaktiviteter. I den forstand har sprogprøverne – ved at stille konkret materiale til rådighed – tilført værdi til skolerne.

Adspurg om, hvordan de ville foretrække at identificere elever med sprogstøttebehov, hvis de på skolen selv kunne vælge, svarer henholdsvis 54 pct. (børnehaveklasse) og 42 pct. (1.-9. klasse) af skolelederne, at de ville fortsætte med at benytte sprogprøverne. Omvendt ville henholdsvis 54 pct. (børnehaveklasse) og 63 pct. (1.-9. klasse) benytte andre sprogvurderingsværktøjer, mens henholdsvis 33 pct. (børnehaveklasse) og 58 pct. (1.-9. klasse) af skolelederne ville lade det være op til børnehaveklasseledernes/lærernes vurdering baseret på den daglige undervisning.

Figur 11: Hvis I på jeres skole helt frit kunne vælge, hvordan I ville identificere elever i børnehaveklassen/1.-9. klasse med sprogstøttebehov, hvordan ville I så gøre?



Note: Spørgsmålet er stillet til skoleledere på skoler, som er eller har været omfattet af sprogprøverne. N = 24. Procenterne i grafen summerer til mere end 100, da skolelederne har haft mulighed for at vælge flere svar.

Flere af de medvirkende case-skoler har forud for implementeringen af sprogprøverne gjort brug af andre sprogvurderingsværktøjer, herunder ”Sprogvurdering 3-6” (Hjernen & Hjertet), ”Kig på sproget” og ”Hele vejen rundt”, til at identificere elever med behov for sprogstøtte. På de fleste af skolerne har sprogprøverne i dag erstattet disse værktøjer. På enkelte skoler bruges de tidligere værktøjer fortsat som supplement.

Evalueringen tegner således ikke et entydigt billede af skolernes generelle oplevelse af sprogprøvernes anvendelighed til at identificere og understøtte specifikke elevers sprogstøttebehov. Det er dog vores samlede indtryk fra de kvalitative interviews med skoleledere og lærere, at skepsissen næppe skal tolkes som et udtryk for, at sprogprøverne opleves som et dårligt redskab til at arbejde med elevernes sproglige udvikling. Kritikken går i overvejende grad på, at sprogprøverne ikke i sig selv bør anvendes til det formål, som de

ifølge bekendtgørelsen de facto skal opfylde – nemlig at vurdere, om en elev skal gå et klassetrin om. Med andre ord mener de ikke, at vurderingen af om en elev skal gå et klassetrin om eller ej alene kan bero på indsigter fra sprogprøven, men også bør tage højde for andre omstændigheder (se kapitel 9.3.4 nedenfor om sprogprøverne som grundlag for at vurdere, om en elev skal gå om).

9.3.4 Opleves sprogprøverne som et godt grundlag for at vurdere, om en elev skal gå om?

Selvom lærere og ledelsesrepræsentanter overordnet set giver udtryk for en oplevelse af, at sprogprøverne bidrager positivt til deres arbejde med at udvikle elevernes sprog, påpeger stort set samtlige interviewpersoner, at de ikke mener, at sprogprøverne i sig selv kan levere et tilstrækkeligt grundlag til at afgøre, hvorvidt en elev skal gå et klassetrin om.

Flere påpeger tværtimod, at det for nogle af de elever, der vurderes ikke-sprogparate, kan være direkte uhenigtsmæssigt – også for deres sproglige udvikling – at skulle gå en klasse om. Vurderingen begrundes med, at elevernes udvikling, særligt i de mindre klasser, i overvejende grad handler om andre faktorer end rent sproglige kompetencer. Der bør derfor ifølge interviewpersonerne altid skeles til samspillet mellem elevens faglige, personlige og sociale forudsætninger (herunder en vurdering af elevens modenhed og generelle læringsmotivation), når det skal vurderes, om en elev bør gå en klasse om eller ej. Isoleret set opleves sprogprøveresultaterne derfor ikke som et tilstrækkeligt eller hensigtsmæssigt grundlag til at vurdere, hvorvidt en elev skal gå om, jævnfør Citat 38.

Citat 38

”Der kan absolut være gode argumenter [for at lade en elev gå om], for hvis man ikke er sprogligt klar, hvordan kan man så bare blive ved med at fortsætte? Men der er så meget mere end kun de sproglige kompetencer, som vi jo også vurderer. Især det her omkring at være en del af et socialt fællesskab. Hvis man er en velinkluderet del af et fællesskab, så skal man virkelig tænke sig om, før man tager et barn ud af det.”

Skoleleder

Af samme årsag har man på flere skoler dels benyttet sig af nødreglerne i forbindelse med COVID-19 (som beskrevet i kapitel 3.2.4) og dels hæftet sig ved og gjort brug af bekendtgørelsens almindelige undtagelsesbestemmelse om, at skolelederen i helt særlige tilfælde kan beslutte, at elever, som ikke er vurderet sprogparate ved sprogprøven i børnehaveklassen, alligevel kan påbegynde i 1. klasse, hvis deres faglige niveau er tilstrækkeligt hertil. En viceskoleleder udtrykker sit syn på konsekvensen på følgende måde:

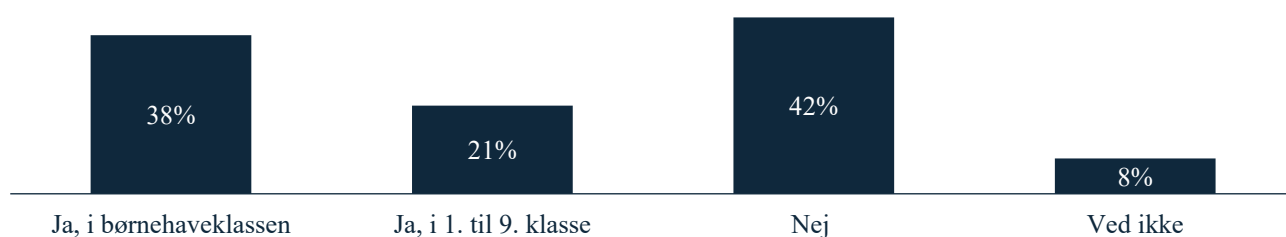
Citat 39

”Vi lader som regel ikke børn gå om bare på... Eller vi lader aldrig børn gå om alene på baggrund af sprogprøven. Men det er klart, det er jo med til at skabe et billede af, hvis vedkommende er fuldstændig sat af sprogligt. Så ville det være synd, at vedkommende skulle være sat af resten af sin skolegang sprogligt.”

Viceskoleleder

I spørgeskemaundersøgelsen angiver hele 38 pct. af skolelederne i tråd med citatet ovenfor, at de har haft elever i børnehaveklassen, som er vurderet ikke-sprogparate ved det sidste sprogpøveforsøg, men alligevel er fortsat i 1. klasse, mens 21 pct. angiver, at de har haft elever i 1. til 9. klasse, for hvem det har været tilfældet. Skolelederne har i spørgeskemaet haft mulighed for at begrunde deres besvarelse, og samtlige skoleledere begrundede det med, at de ud fra en helhedsvurdering af elevernes faglige og sociale trivsel har vurderet, at eleverne ville have bedst af at fortsætte på næste klassetrin.

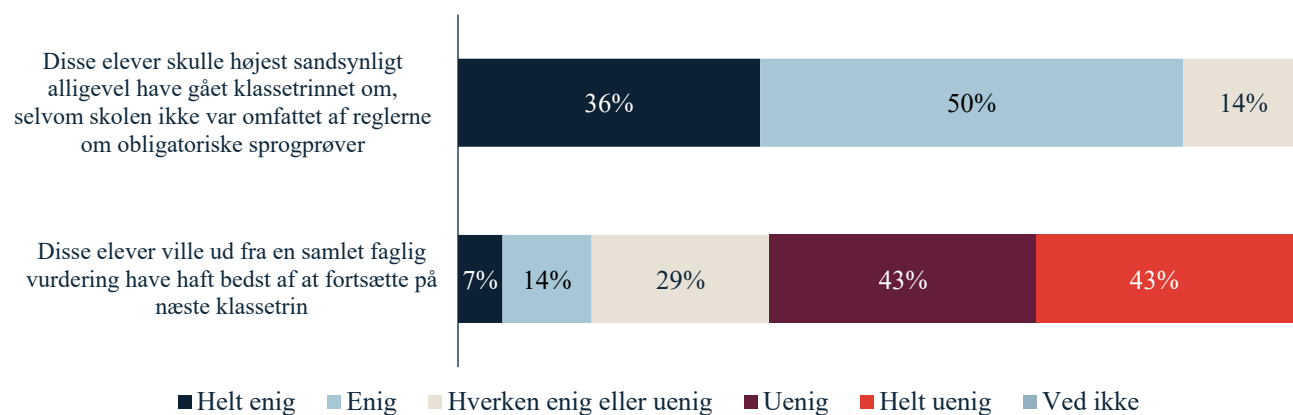
Figur 12: Har I på skolen haft elever, som ikke er vurderet sprogparate ved det sidste sprogpøveforsøg, men alligevel er fortsat på næste klassetrin?



Note: Spørgsmålet er stillet til skoleledere på skoler, som er eller har været omfattet af de obligatoriske sprogpøve. N = 24. Procenterne i grafen summerer til mere end 100, da børnehaveklasselederne og lærerne har haft mulighed for at vælge flere svar.

Omvendt erklærer mere end hver femte skoleleder (21 pct.), at de er helt enige eller enige i, at de har haft elever, som pga. sprogpøveerne er gået et klassetrin om, selvom de ud fra en samlet faglig vurdering ville have haft bedre af at fortsætte på næste klassetrin.

Figur 13: Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn?



Note: Spørgsmålet er stillet til skoleledere på skoler, som er eller har været omfattet af sprogpøverne, og hvor der er elever, som er gået et klassetrin om, efter at være vurderet ikke-sprogparat ved det sidste sprogpøveforsøg. N = 14

Endelig giver flere af de interviewede vurderingsansvarlige børnehaveklasseledere og lærere udtryk for, at vurderingsopgaven kan være ”ubehagelig” i de situationer, hvor konsekvensen kan være, at eleven skal gå et klassetrin om. Ubehaget bunder i kombinationen af, at prøveformatet på den ene side indebærer, at børnehaveklasselederen og læreren lægger faglige skøn til grund for sin vurdering, men, at prøven på den anden side ikke leverer tilstrækkelig viden om eleven til at lave den vurdering, som reelt er konsekvensen af vurderingen. Flere børnehaveklasseledere og vurderingsansvarlige lærere fortæller derfor, at de indhenter supplerende information fra kollegaer, der kender eleven fra andre sammenhænge (fx klasselæreren eller lign.), jævnfør Citat 40.

Citat 40

”Jeg har været mere usikker på min fjerde vurdering, end jeg har ved mine andre vurderinger – og det er jo fordi, at det er så nu, der for alvor er noget på spil. Vi har ikke mere at gøre i forhold til supplerende undervisning. Så der kan jeg godt mærke, at jeg har spurgt mere om sparring i forhold til vurderingen. [...] Men det bliver også sådan, den er mere ubehagelig at lave, fordi man sidder med vurderingen selv. Det er mig, der har vurderingen, jeg kan ikke krydse mig ud af det. Det er min vurdering, og det synes jeg er et stort ansvar at sidde med. Havde det været en anden lærer på en anden skole, havde man så vurderet eleven sprogpøveparat?”

Sprogpøveansvarlig i 1.-9. klasse

9.3.5 Opleves sprogpøverne som velegnede i forhold til forældresamarbejdet?

Som det er beskrevet i kapitel 8.1.4 bruger flere skoleledere, børnehaveklasseledere og lærere sprogpøverne som en anledning og redskab til dialog med forældrene om elevernes sproglige udvikling. De oplever, at sprogpøverne fremmer arbejdet med at engagere og involvere forældrene i arbejdet med elevernes sproglige udvikling, fordi de gør det lettere at sætte ord på, hvad der konkret skal arbejdes med, og understreger, hvad der er hjemmets opgave. Det fremhæves i den forbindelse som positivt, at der er udviklet materiale til forældrene, som kan udleveres.

Citat 41

”[Sprogpøverne giver en] anledning – altså at man har et specifikt, konkret materiale. At det ikke bare er sådan noget ’i skal se mere fjernsyn’. Det bliver meget diffust. Her bliver det præcist og konkret, og det, ved jeg, er godt for forældrene.”

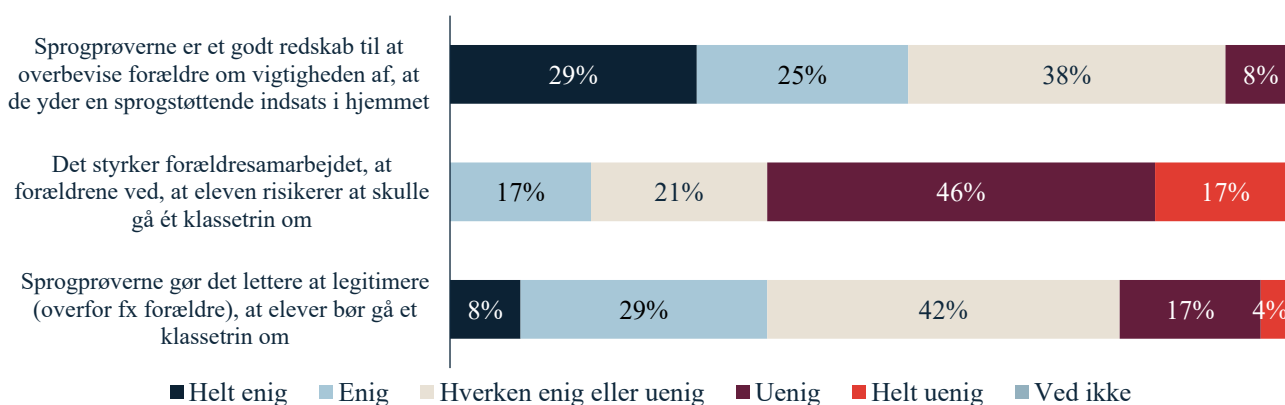
Viceskoleleder

Indtrykket bekræftes af skolelederne i spørgeskemaundersøgelsen, jævnfør figur 12. Her angiver mere end halvdelen af skolelederne (54 pct.), at sprogpøverne er velegnede i dialogen med elevernes forældre, når det kommer til at overbevise dem om vigtigheden af, at de bidrager med en sprogstimulerende indsats i hjem-

met. Nogle skoleledere (17 pct.) giver også udtryk for, at de oplever, at risikoen for, at eleven skal gå et klasstrin om, hvis vedkommende vurderes ikke-sprogparat, bidrager til at engagere forældrene i elevernes sproglige udvikling. På den måde styrkes forældresamarbejdet.

Størstedelen af skolelederne (63 pct.) er imidlertid uenige i, at bevidstheden om sprogprøvernes konsekvens har denne effekt på forældrene. Adspurgt om, hvorvidt sprogprøverne gør det lettere at legitimere overfor fx elevernes forældre, at elever skal gå et klasstrin om, svarer lidt mere end en tredjedel af skolelederne (37 pct.), at det er tilfældet.

Figur 14: Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn?



Note: Spørgsmålet er stillet til skoleledere på skoler, som er eller har været omfattet af sprogprøverne. N = 24.

Derudover er det en væsentlig pointe, at mange forældre selv, ifølge lærere og skoleledere, er så dansksprogligt udfordrede, at de – med eller uden sprogprøverne – ikke har de nødvendige kompetencer til at kunne understøtte deres barns dansksproglige udvikling, jævnfør Citat 42. I den forstand opleves sprogprøvematerialet således kun delvist som anvendeligt i forældresamarbejdet.

Citat 42

"Nogle gange så er det måske ikke forældrene, der hjælper. Så er det søskende eller fætre eller en onkel, der kan hjælpe med et eller andet specifikt fag. [...] Og der tænker jeg, der hjælper det jo ikke at give [forældrene] 'pisk' eller 'gulerod', fordi hvis man ikke kan, så kan man ikke."

DSA-vejleder

9.3.6 Opleves sommerskolen som et velegnet koncept?

Foruden de implementeringsmæssige udfordringer (se kapitel 8.1.5), som den frivillige sommerskole medfører, problematiserer flere interviewpersoner anvendeligheden af konceptet, og beskriver sommerskolen som noget, der indeholder problematiske elementer af enten pædagogisk eller rent principiel karakter.

Pædagogisk indvending: Stort set samtlige interviewpersoner betvivler den bagvedliggende antagelse om, at man i løbet af en uges sommerskole vil kunne løfte elever, hvis sproglige niveau ikke har kunnet løftes tilstrækkeligt i løbet af et helt års almindelig skolegang. Argumentet forstærkes i de tilfælde, hvor det er en udefrakommende (for eleven måske endda helt ukendt) lærer, der skal forestå undervisningen på sommerskolen, jævnfør de beskrevne implementeringsudfordringer. Placeringen i starten af sommerferien fremhæves også i denne sammenhæng som problematisk, fordi mange børn glemmer, hvad de har lært, hvis ikke det løbende repeteres. En uges intensiv sprogstimulering vil således under alle omstændigheder være ”spild”, når eleverne går på sommerferie – særligt for de elever, som ikke taler dansk derhjemme.

Citat 43

”Jeg synes, at det ligger alt for sent, og så synes jeg at forestillingen om, at en uges intensiv sprogstimulering kan gøre, at man rykker sig så meget på så kort tid... Så ved jeg godt, at der også har været noget udvikling siden 3. forsøg, men dem som stadig har behov efter 3. forsøg, meget få af dem tror jeg egentlig kan rykke sig på en sommerskole.”

Skoleleder

Flere interviewpersoner kritiserer i forlængelse heraf ideen om sommerskolen, fordi de opfatter det som en unødigt og stigmatiserende ”straf” for eleverne at skulle i skole i sommerferien, mens vennerne løber rundt udenfor og leger eller tager på ferie.

Principiel indvending: Flere af de interviewede skoleledere og børnehaveklasseledere fremhæver derudover specifikt forældrebetalingen som principielt problematisk, da det bryder med et fundamentalt princip om, at det ikke må koste penge at modtage undervisning i folkeskolen. Ressourcemæssigt har beløbet ingen reel betydning for skolerne, der påpeger, at de faktiske omkostninger forbundet med afholdelsen af sommerskolen, langt overstiger beløbet, der hentes fra forældrene. Derfor tillægges forældrebetalingen udelukkende symbolsk betydning. Dertil fremhæver flere det som en skærpente omstændighed, at målgruppen for sommerskolen ofte er elever, som kommer fra familier, hvor midlerne i forvejen er begrænsede:

Citat 44

”Vi taler om familier, hvor børnene ikke går til fritidsaktiviteter, fordi det er der ikke penge til. Og så skal de betale for at få lov til at fortsætte i en folkeskole, som ellers er gratis. Det giver ingen mening.”

Skoleleder

10 Sprogprøvernes betydning for elevernes sproglige udvikling og trivsel

Hverken sprogprøverne i børnehaveklassen eller i 1.-9. klasse har nogen dokumenteret positiv betydning på elevernes sproglige udvikling eller trivsel. Sprogprøverne har heller ikke betydning for elevernes fravær i 1.-9. klasse. I en enkelt analyse finder vi statistisk signifikante forskelle, men her indikerer resultaterne, at den sproglige udvikling i løbet af børnehaveklassen alt andet lige går langsommere på skoler med sprogprøver end skoler uden sprogprøver.

Med udgangspunkt i data fra Sprogvurdering 3-6, Folkeskolens Nationale Færdighedstest i dansk, og data om trivsel og fravær (kun 1.-9. klasse) undersøger vi, om sprogprøverne har haft betydning for eleverne på de skoler, der er omfattet af kravet om sprogprøverne. Den bedste måde til at undersøge de kausale effekter af sprogprøverne, havde været et lodtrækningsforsøg, hvor det var tilfældigt, hvilke skoler, der skulle benytte sprogprøverne, og hvilke skoler, der ikke skulle benytte dem. Dette har ikke været muligt. I stedet undersøges effekten ved at sammenligne elevgrupper på sprogprøveskoler med et elevgrundlag, der så vidt muligt minder om sprogprøveskolerne, samtidigt med, at vi tager højde for, at eleverne ikke har samme udgangspunkt. Det er væsentligt at understrege, at der er større usikkerhed forbundet med at identificere den kausale effekt af sprogprøverne for de omfattede elever og skoler, end hvis vi havde kunnet anvende et lodtrækningsdesign.

10.1 Har sprogprøven betydning for elevernes sprog og trivsel i børnehaveklassen?

I dette kapitel fokuserer vi på børnehaveklasseeleverne. Vi estimerer effekten på tre forskellige udfald, nemlig to forskellige dimensioner i Sprogvurdering 3-6 (henholdsvis Sprogforståelse og Førskriftlige kompetencer) og et samlet mål for elevernes trivsel baseret på deres svar fra syv udvalgte spørgsmål fra den nationale trivselsmåling (se kapitel 2.4 i Bilagsrapporten).

I princippet ønsker vi at undersøge, om elever på skoler omfattet af kravet om sprogprøverne klarer sig bedre eller dårligere end de ville have gjort, hvis der ikke var blevet indført sprogprøver. Dette lader sig imidlertid ikke gøre, da det vil kræve viden om, hvordan udviklingen ville have været, hvis sprogprøverne ikke var blevet indført. Vi forsøger i stedet at finde en sammenligningsgruppe, der kommer tættest muligt på denne kontrafaktiske situation. Det gør vi på to måder.

For det første har vi udvalgt sammenligningsskoler med et elevgrundlag, der så vidt muligt minder om sprogprøveskolerne. Tabel 18 nedenfor angiver karakteristika for elever, som både har gennemført en førmåling og en eftermåling, alt efter om de går på en skole med sprogprøver (indsatsskole) eller uden sprogprøver (kontrolskole). Samlet indgår 216 elever fra skoler uden sprogprøver og 184 elever fra sprogprøveskoler.

Selvom vi har forsøgt at finde sammenligningsskoler med et elevgrundlag, der så vidt muligt minder om sprogprøveskolerne, viser tabellen, at der er store forskelle i elevernes forældres karakteristika og i deres score i sprogvurderingerne ved førmålingen (dvs. i starten af skoleåret). Dette skyldes, at sprogprøverne i udgangspunktet netop omfatter de skoler, der har den højeste andel af elever fra udsatte boligområder. Vi ser, at eleverne på sprogprøveskolerne i højere grad end kontrolskolerne har indvandrerbaggrund eller er efterkommere, i lavere grad har forældre i beskæftigelse, og oftere har forældre med kort uddannelse. De klarer sig også dårligere i sprogvurderingen i starten af året og har marginalt lavere trivsel.

Tabel 18: Sammenligning af forskellige karakteristika for elever i børnehaveklassen på de skoler med og uden sprogprøver, der indgår i analysen

		Elever på skoler uden sprogprøver	Elever på skoler med sprogprøver
Antal Elever		216	184
Etnisk oprindelse	Dansk	77.2%	31.0%
	Indvandrer	4.2%	15.2%
	Efterkommer	18.6%	53.8%
Mors beskæftigelsesstatus	Beskæftigelse	69.0%	40.8%
Fars beskæftigelsesstatus	Beskæftigelse	76.9%	70.1%
Mors uddannelse	Folkeskole el. gymnasial udd.	26.4%	43.5%
Fars uddannelse	Folkeskole el. gymnasial udd.	24.1%	46.7%
Gennemsnitlig score i førmålingen	Sprogforståelse (percentil)	45	15
	Førskriftlige kompetencer (percentil)	46	27
	Trivsel (indeks fra 1 til 3)	1,9	1,8

Note: Egne beregninger på baggrund af data fra STIL, DST og de deltagende skoler vedr. skoleåret 2021/22.

Det betyder, at vi er nødt til at tage højde for, at eleverne ikke har samme udgangspunkt. Derfor vil vi sammenligne *udviklingen* for elever på sprogprøveskoler med *udviklingen* i samme udfald for elever på kontrolskolerne. Denne analytiske tilgang kaldes *difference-in-difference*, og tillader os under en række antagelser at estimere *effekten* af, at der gennemføres sprogprøver på en elevs skole. I en difference-in-difference-analyse antager vi, at introduktionen af sprogprøverne er årsagen til eventuelle forskelle i *udviklingen* i elevernes resultater på skoler med og uden sprogprøver. Designet er uddybet i kapitel 2.4 i Bilagsrapporten.

I Tabel 19 præsenterer vi estimater for talesproglige færdigheder (Sprogforståelse), førskrift (Førskriftlige kompetencer) og trivsel fra difference-in-difference-analysen. Alle statistiske estimater er dog behæftet med en vis usikkerhed. Længst til højre er der derfor angivet et såkaldt konfidensinterval. Effekten af sprogprøverne ligger med 95 pct. sandsynlighed inden for dette interval.

Overordnet finder vi ikke evidens for, at sprogprøverne har haft nogen positiv indvirkning på hverken sprog eller trivsel. For Sprogforståelse estimerer vi en effekt på 0,6 *percentilpoint*. Dette er en meget lille effekt, som ikke er statistisk signifikant. For Førskriftlige kompetencer estimerer vi en negativ effekt på 6,21 *percentilpoint*. Selvom denne effekt er relativt stor, er den ikke statistisk signifikant på et 95 pct.-niveau. Vi kan altså ikke med tilstrækkelig statistisk sikkerhed konkludere, at elever på kontrolskolerne har en bedre (eller dårligere) udvikling i Førskriftlige kompetencer end elever på sprogprøveskolerne. For trivsel estimerer vi en meget lille og insignifikant effekt.

Tabel 19: Resultat af difference-in-difference-analyse: Den estimerede effekt af at indføre sprogprøver på udviklingen i børnehaveklasseelevernes resultater

	Estimeret effekt af sprogprøver	95 pct.-konfidensinterval
Sprogforståelse (percentil)	0,57	[-7,3 ; 8,4]
Førskriftlige kompetencer (percentil)	-6,21	[-14,0 ; 1,6]
Trivsel (percentil)	0,04	[-0,05 ; 0,12]

Note: Effektestimatet er en koefficient fra en OLS-regression af forskellene i udfald på en indikator for om eleven har gået på en sprogprøveskole. Heteroskedasticitetsrobuste standardfejl. Egne beregninger på baggrund af data fra STIL, DST og skolerne fra skoleåret 2021/22.

Fortolkningen af resultaterne skal ske med det forbehold, at vi i udgangspunktet antager, at man kan forvente samme udvikling for de to grupper. Da vi ikke kan afvise, at det eksempelvis er vanskeligere at opnå en positiv udvikling, hvis man scorer højt allerede i førmålingen, præsenterer vi i Bilagsrapportens kapitel 4.4 resultater af en analyse, hvor vi forsøger at tage højde for de forskelle, der er mellem eleverne i de to grupper allerede i starten af året (se Tabel 17 i Bilagsrapporten). Når vi matcher elever i indsats- og kontrolgruppen på baggrund af deres resultater i førmålingen, får vi resultater, der i endnu højere grad viser, at indførelse af sprogprøver ikke har haft nogen gavnlige effekt på børnehaveklasseelevernes sproglige udvikling eller trivsel. Faktisk indikerer resultaterne, at den sproglige udvikling i løbet af børnehaveklassen alt andet lige går langsommere på skoler med sprogprøver end skoler uden sprogprøver. Den supplerende analyse understøtter dermed de øvrige resultater.

10.2 Har spromprøven betydning for elevernes sprog, trivsel og fravær i 1.-9. klasse?

I dette kapitel fokuserer vi på elever i 1.-9. klasse. Vi undersøger, om spromprøven har haft betydning for eleverne på de skoler, der er omfattet af kravet om spromprøverne. Derfor vil vi sammenligne *udviklingen* i læsning, matematik og trivsel for elever på spromprøveskoler med *udviklingen* på samme mål for elever på andre skoler. Denne analytiske tilgang kaldes, som nævnt ovenfor, for *difference-in-difference*, og tillader os under en række antagelser at estimere *effekten* af, at der gennemføres spromprøver på en elevs skole.

Vi ser i analyserne på spromprøvenes betydning for alle elever på skoler omfattet af prøverne. Altså både elever, der tager spromprøverne, og elever, som ikke gør. Det er der to årsager til. For det første kan spromprøverne tænkes at påvirke elever, som endnu ikke har deltaget i en spromprøve. Det kan påvirke eleverne at vide, at de på et tidspunkt skal til spromprøve, eller når deres klassekammerater går til spromprøve. For det andet er det ikke muligt at identificere de elever på andre skoler, som ville have taget en spromprøve, hvis de gik på en skole, der er omfattet af spromprøverne. Som nævnt i kapitel 3.2.2 vurderes det individuelt hvilke elever i 1.-9. klasse, der skal til spromprøve. Da analyserne undersøger den gennemsnitlige effekt af at indføre spromprøver blandt alle elever på de relevante årgange, må vi som udgangspunkt forvente små effekter.

For at kunne analysere udviklinger kræver det, at vi kan observere udfald for eleverne før og efter spromprøverne bliver indført på skolerne. Dette er tilfældet for

1. Folkeskolens Nationale Færdighedstest i læsning i 4. klasse i skoleårene 2019/2020 og 2020/2021 sammenlignet med henholdsvis Folkeskolens Nationale Færdighedstest i læsning i 2. klasse for skoleårene 2017/2018 og 2018/2019
2. Folkeskolens Nationale Færdighedstest i læsning i 6. klasse i skoleårene 2019/2020 og 2020/2021 sammenlignet med henholdsvis Folkeskolens Nationale Færdighedstest i læsning i 4. klasse for skoleårene 2017/2018 og 2018/2019
3. Folkeskolens Nationale Færdighedstest i læsning i 8. klasse i skoleårene 2019/2020 og 2020/2021 sammenlignet med henholdsvis Folkeskolens Nationale Færdighedstest i læsning i 6. klasse for skoleårene 2017/2018 og 2018/2019
4. Resultater fra den nationale trivselsmåling i skoleåret 2020/2021 sammenlignet med skoleåret 2018/2019
5. Fravær i skoleåret 2020/2021 sammenlignet med skoleåret 2018/2019

Da elever fra spromprøveskoler grundlæggende har et andet udgangspunkt end elever fra andre danske folkeskoler, er det nødvendigt at korrigere for disse forskelle i baggrundskarakteristika. Vi gør dette ved at kombinere *difference-in-difference* med såkaldt *matching* – dvs., at vi for hver elev på en spromprøveskole finder en elev fra en skole, som ikke gennemfører spromprøver, men som ligner på en række for udfaldene relevante karakteristika.

Konkret starter vi med populationen af elever på skoler, hvor der gennemføres spromprøver. Herefter identificerer vi fra en skole, hvor der ikke gennemføres spromprøver, en elev som:

- 1) Er født i samme måned og år som eleven fra sprogprøveskolen.
- 2) Har samme etnicitet (dansk, indvanderer eller efterkommer), forældreforhold (bor sammen med begge forældre, bor sammen med mor eller bor sammen med far) og samme klassetrin, som eleven fra sprogprøveskolen.
- 3) Modtager undervisning i dansk som andetsprog, hvis eleven fra sprogprøveskolen gør det.
- 4) Hvis mor har samme alder, uddannelsesniveau og beskæftigelsesstatus, som eleven fra sprogprøveskolen.

Tabel 18 i Bilagsrapporten viser, hvor godt vi lykkes med matchingen. Tabellen viser, at der – som forventet – er stor forskel på elever på skoler med og uden sprogprøver. Elever fra skoler omfattet af sprogprøverne har i gennemsnit yngre mødre, de har i højere grad mødre uden for beskæftigelse, de bor i mindre omfang med begge forældre og er oftere indvandrere eller efterkommere. Det er præcis denne forskel, som matchingen skal tage højde for, og det gør den. Efter matching er der således ingen statistiske signifikante forskelle mellem eleverne på sprogprøveskolerne og den matchede sammenligningsgruppe. Vi lykkes med at matche 22.190 ud af de i alt 24.338 elever på sprogskolerne med en sammenlignelig elev på en skole uden sprogprøver. Dette svarer til en matching-rate på 91 pct.⁴

I en difference-in-difference-analyse antager vi, at introduktionen af sprogprøver er årsagen til eventuelle forskelle i *udviklingen* i elevernes resultater på skoler med og uden sprogprøver. Denne antagelse kan ikke direkte testes, da det vil kræve viden om, hvordan udviklingen ville have været, hvis sprogprøverne ikke var blevet indført. Til gengæld kan vi undersøge, om de to grupper følger samme udvikling, *før* sprogprøverne indføres. Hvis de gør det, er det mere sandsynligt, at en eventuel forskel i udviklingen *efter* sprogprøvernes indførelse netop kan tilskrives sprogprøverne. Samtidigt kan sammenligningen give os information om, hvor sammenlignelige de to grupper grundlæggende er, da denne variabel ikke indgår i grundlaget for matchingen, og derfor ikke som de andre automatisk bliver ens.

Efter at have konstrueret en matchet gruppe (se Tabel 18 i Bilagsrapport), kan vi nu gennemføre difference-in-difference-analysen. Tabel 20 præsenterer resultaterne fra analysen. Kolonnen ”Estimeret effekt af sprogprøver” viser den estimerede betydning af at gå på en skole med sprogprøver på udviklingen i elevernes resultater. Alle statistiske estimater er dog behæftet med en vis usikkerhed. Længst til højre er der derfor angivet et såkaldt konfidensinterval. Effekten af sprogprøverne ligger med 95 pct. sandsynlighed inden for dette interval. Vi finder ingen statistisk signifikante forskelle. Analyserne indikerer nogle små forskelle i elevernes udvikling på skoler med og uden sprogprøver, men forskellene ligger inden for den statistiske tilfældighed. Desuden er forskellene i nogle tilfælde positive og i andre tilfælde negative. Heller ikke forøvrigt finder vi nogle signifikante effekter (se Tabel 19 i Bilagsrapporten).

⁴ Man kan forsøge sig med andre matching tilgange, som ikke er ”eksakte”. Eksempelvis ville *propensity score matching* – hvor der matches på en predikeret sandsynlighed for at gå på en sprogprøveskole – ofte resultere i en højere matching rate. Til gengæld ville det introducere en højere grad af bias, da eleverne fra sprogprøveskolerne vil blive matchet til elever fra andre skoler, som ikke ville ligne del i samme grad.

Tabel 20: Resultat af difference-in-difference-analysen: Den estimerede effekt af at indføre sprogprøver på udviklingen i elevernes resultater

	Population	Estimeret effekt af sprogprøver	95 pct.-konfidensinterval
Læsning samlet	Elever i 4., 6. og 8. klasse i 19/20 og 20/21	3,0%	[-4,2% ; 10,4%]
Læsning 4. klasse	Elever i 4. klasse i 19/20 og 20/21	-1,0%	[-10% ; 8,4%]
Læsning 6. klasse	Elever i 6. klasse i 19/20 og 20/21	10,3%	[-2,7% ; 23,2%]
Læsning 8. klasse	Elever i 8. klasse i 19/20 og 20/21	0,4%	[-8,5% ; 9,1%]
Trivsel	Elever skoleåret 20/21	-1,2%	[-7,3% ; 5,0%]
Fravær	Elever skoleåret 20/21	0,2 dage	[-0,8 dg ; 1,2 dg]

Note: Effektestimatet er en koefficient fra en OLS-regression af forskellene i udfald på en indikator for om skolen er en sprogskole. I matchingproceduren er der matchet på elev-, mødrekarakteristika. Standardfejl er klynget på skoleniveau. Egne beregninger på baggrund af data fra STIL og DST vedr. skoleårene 2019/2020 og 2020/2021.

I den ovenstående analyse matcher vi ikke på baggrundskarakteristika for elevernes fædre. Dette skyldes, at vi vil ende med en væsentligt lavere matching-rate (69 pct. imod 91 pct., når vi kun matcher på baggrund af mødrenes baggrundskarakteristika). For at sikre os, at resultaterne er så robuste som muligt, har vi også gennemført analysen på baggrund af denne mindre, men bedre matchede gruppe. Dette ændrer imidlertid ikke ved konklusionerne. Vi finder fortsat ingen statistisk signifikante forskelle. Resultaterne fremgår af Tabel 20 i Bilagsrapporten.

Samlet set tyder analysen på, at indførelsen af sprogprøver i 1.-9. klasse hverken har gjort skade eller gavn på elevernes resultater i Folkeskolens Nationale Færdighedstest, deres trivsel eller deres fravær. Elevernes udvikling har ikke været signifikant anderledes på disse skoler sammenlignet med lignende elever på andre skoler.

Der er flere sandsynlige forklaringer på, hvorfor vi ikke finder statistisk signifikante effekter af sprogprøverne i 1.-9. klasse. For det første forventer vi kun at finde små effekter, fordi analyserne omfatter alle elever på de relevante klassetrin. Det vil sige, at resultaterne er et gennemsnit af elever, som henholdsvis har været til sprogprøve, skal til sprogprøve senere og slet ikke skal sprogprøves. Man må forvente, at især den sidste gruppe kun i meget begrænset omfang er påvirket af sprogprøverne. Vi kan således ikke udelukke, at sprogprøverne påvirker den sproglige udvikling eller trivslen blandt elever, der står foran et sprogprøveforsøg. Som nævnt i kapitel 9.1.2 er indtrykket fra de kvalitative interview netop, at mange elever i 1.-9. klasse oplever, at sprogprøverne påvirker deres trivsel negativt, imens de står på. Det gælder i særlig grad elever, som bliver vurderet ikke-sprogparate ved et eller flere sprogprøveforsøg. For det andet kan COVID 19-pande-

mien have betydning for de manglende effekter. I udgangspunktet må det dog forventes, at COVID 19-nedlukninger har påvirket undervisningen lige meget på skoler med og uden sprogpøver. For det tredje skal der som nævnt i kapitel 3.2.3 ingen obligatoriske understøttende indsats, som skal sættes i værk, hvis en elev i 1.-9. klasse vurderes ikke-sprogparat. Her betragtes undervisningen i dansk som andetsprog – supplerende som den understøttende indsats. En mulig forklaring på den manglende effekt på elevernes sproglige udvikling kan således være, at skoler med og uden sprogpøver iværksætter den samme indsats over for elever med behov for sprogstøtte.

11 Konklusion

Hovedspørgsmålene i evalueringen var at vurdere, i hvilket omfang sprogpøverne er et validt og pålideligt måleredskab, hvordan sprogpøverne er blevet implementeret, og hvilke erfaringer elever, forældre, lærere og skoleledere har gjort sig samt, hvilken betydning sprogpøverne har haft for elevernes sprogkompetencer og trivsel.

Der er meget på spil for eleverne ved sprogpøverne, fordi elever, som ikke består sprogpøven, i udgangspunktet skal gå et klassetrin om. Derfor er det ekstra vigtigt at sikre, at sprogpøverne omfatter vigtige dansksproglige kompetencer, gennemføres ensartet, og at eleverne vurderes ensartet og pålideligt. Sprogpøverne omfatter vigtige dansksproglige kompetencer både i børnehaveklassen og i 1.-9. klasse, men opbygningen af sprogpøverne medfører en udpræget risiko for manglende ensartethed i både gennemførelse af prøverne (især i børnehaveklassen) og vurdering af eleverne. Et metodisk problem for sprogpøven i børnehaveklassen er således en udtalt valgfrihed i gennemførelsen, som gør det meget vanskeligt at gennemføre sprogpøverne ensartet på tværs af elever og klasser. Rundkredsstrukturen medfører desuden, at elevernes vurderes på grundlag af forskellige items med forskellig sværhedsgrad. Elevernes sproglige kompetencer bliver derfor vurderet på et uens grundlag, og der er ikke sikkerhed for, at børn med samme sproglige kompetencer får mulighed for at opnå samme resultat i sprogpøven.

Med en høj grad af subjektivitet i vurderingskriterierne placeres ansvaret for at afgøre, hvornår en elev er sprogparat hos den prøveafholdende og bedømmende børnehaveklasseleder og lærer. Derfor er det heller ikke overraskende, at en empirisk undersøgelse viser, at sprogpøverne i både børnehaveklassen og 1.-9. klasse bliver bedømt meget uensartet. Bedømmelsen af det samme sprogpøveforsøg kan i nogle tilfælde variere fra en toppræstation til, at eleven stort set ikke opfylder nogen af kravene til at være sprogparat. Undersøgelsen tyder på, at forskellige børnehaveklasseledere og lærere, der på baggrund af videooptagelser bedømmer de samme sprogpøveforsøg uafhængigt af hinanden, ofte er uenige om, hvilken af de to-tre elever, de har bedømt, som har klaret sprogpøven bedst, og at de indbyrdes har meget forskellige kriterier for, hvad der skal til for at være sprogparat. Derfor ender vurderingen af eleverne med i høj grad at afhænge af, hvem der bedømmer sprogpøven. Selvom der som nævnt er stor variation i børnehaveklasseledernes og lærernes bedømmelser af det samme sprogpøveforsøg i undersøgelsen, er der endnu større forskel på disse børnehaveklasselederes og læreres vurderinger og den faktiske bedømmelse, som eleven har fået af sin egen børnehaveklasseleder og lærer ved sprogpøveforsøget. Dette indikerer, at børnehaveklasselederne og lærerne i praksis inddrager andre faktorer end elevens præstation ved selve prøven i deres vurdering. Dette bekræftes af flere børnehaveklasseledere og lærere, som vi har interviewet i forbindelse med evalueringen. Det er afgørende at forhåndskendskab til den enkelte elev ikke præger den konkrete bedømmelse af sprogpøven, fordi det resulterer i en uensartet og upålidelig vurdering af den enkelte elevs præstation i sprogpøven. Derimod er forhåndskendskabet til eleven og andre forhold vigtige i forhold til at vurdere *hvilke konsekvenser* resultatet af sprogpøven skal have.

Andre resultater tyder ligeledes på, at bedømmelsen af eleverne er forbundet med en betydelig grad af tilfældighed. Som forventet viser evalueringen, at der er positive korrelationer mellem den samme elevs resultater i de fire delprøver ved 1. sprogrøveforsøg i børnehaveklassen. Her vurderer børnehaveklasselederen inden for et kort tidsrum fire forskellige sproglige kompetencer. Til gengæld er der en overraskende svag sammenhæng mellem, hvor godt den samme elev klarer de delprøver ved 1. og 2. sprogrøveforsøg, som skal måle samme underliggende kompetence. Resultaterne peger desuden på, at sværhedsgraden i 1. sprogrøve i børnehaveklasserne er betydeligt lavere end i Sprogvurdering 3-6, der anvendes i mange børnehaveklasser. Som forventet finder vi også en klar sammenhæng mellem elevernes resultater ved henholdsvis sprogrøven og Folkeskolens Nationale Færdighedstest, men det er bemærkelsesværdigt, at der er stort set lige så stor sammenhæng mellem sprogrøven og de Folkeskolens Nationale Færdighedstest i matematik, som mellem sprogrøven og de Folkeskolens Nationale Færdighedstest i læsning.

Samlet set kan sprogrøvenes egenskaber som måleinstrument hverken karakteriseres som valide eller pålidelige. Dette er særligt uheldig, fordi sprogrøverne som nævnt kan have store konsekvenser for eleverne. Evalueringen viser da også, at stort set alle interviewede skoleledere, lærere og forældre er kritiske over for at bruge sprogrøverne som eneste grundlag for at vurdere, om en elev skal gå et klassetrin om. Samtidig viser kvalitative interviews med elever i 1.-9. klasse samt deres lærere og forældre, at disse elever ofte er meget bevidste om og bekymrede for prøvesituationen og ikke mindst konsekvensen ved at blive vurderet ikke-sprogparate. Til gengæld tyder de kvalitative interviews på, at børnehaveklasselederne i børnehaveklassen lykkes med at gennemføre sprogrøverne på en måde, så de fleste elever reelt ikke oplever, at de er til prøve.

Med hensyn til skolernes implementering og erfaringer med sprogrøverne viser evalueringen, at over halvdelen af de adspurgte skoleledere opfatter sprogrøverne i børnehaveklassen som et nyttigt redskab for skolen, mens lidt færre opfatter sprogrøverne i 1.-9. klasse som nyttige. De kvalitative interviews tyder dog på, at den oplevede nytteværdi i de fleste tilfælde ikke skyldes en målrettet sprogstimuleringsindsats over for ikke-sprogparate elever eller specifikke ændringer i skolernes undervisning, men derimod en oplevelse af, at skolerne har fået større fokus på og en systematik i arbejdet med elevernes sproglige kompetencer. Tilsvarende giver case-skolerne også udtryk for, at sprogrøverne har givet anledning til og legitimeret en udvidet dialog med forældrene om deres barns sproglige niveau og behov for sprogstøtte. Sprogrøverne kan på denne måde understøtte skolernes indsats for at engagere og involvere forældrene i arbejdet med elevernes sproglige udvikling.

Vi finder i evalueringen ingen tegn på, at den øgede systematik, som nogle skoleledere, børnehaveklasseledere og lærere oplever, at sprogrøverne har medført, resulterer i gavnlige dokumenterbare effekter på elevernes sproglige udvikling, trivsel eller fravær. Grundlæggende tyder resultaterne på, at elevernes udvikling ikke har været anderledes på skoler med sprogrøver sammenlignet med lignende elever på andre skoler. I en enkelt analyse finder vi statistisk signifikante forskelle, men her indikerer resultaterne, at den sproglige udvikling i løbet af børnehaveklassen alt andet lige går langsommere på skoler med sprogrøver end skoler uden sprogrøver. Der er således ikke belæg for, at sprogrøverne har styrket elevernes sproglige udvikling. Det kan ikke udelukkes, at sprogrøverne påvirker trivslen negativt hos de elever, der reelt er i kontakt med sprogrøverne, hvilket understøttes af indtrykket fra de kvalitative interviews.

12 Referencer

- American Educational Research Association. (2014). American psychological association, & national council on measurement in education. *Standards for educational and psychological testing*.
- Andersen, S. C., Bodilsen, S., & Houmark, M. A. (2021). Fade-out of Educational Interventions: Statistical and Substantial Sources. *TrygFonden's Centre for Child Research, Aarhus University Working Papers*.
- Bleses, D., Hvidman, C., Munkedal, S., & Højen, A. (2018). *Elever med svage kompetencer i sprog og læseforståelse. Forskningskortlægning af effektive indsatser, risikofaktorer og sammenhænge med anden læring*. Udarbejdet for Styrelsen for Undervisning og Kvalitet.
- Bleses, D., Vach, W., Jørgensen, R. N., & Worm, T. (2010). The internal validity and acceptability of the Danish SI-3: a language screening instrument for 3-year-olds. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 53*, 490-507.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). *The bioecological model of human development*. Wiley Online Library.
- Center on the Developing Child at Harvard University (2016). *From Best Practices to Breakthrough Impacts: A Science-Based Approach to Building a More Promising Future for Young Children and Families*. <http://www.developingchild.harvard.edu>
- Dickinson, D. K., Nesbitt, K. T., & Hofer, K. G. (2019). Effects of language on initial reading: Direct and indirect associations between code and language from preschool to first grade. *Early Childhood Research Quarterly, 49*, 122-137.
- Haghighi, E., Vach, W., Højen, A., & Bleses, D. (2021). Estimating measurement error in child language assessments administered by daycare educators in large scale intervention studies. *PloS one, 16*, e0255414.
- Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: Implications for closing achievement gaps. *Developmental psychology, 49*, 4-14.
- Højen, A., Bleses, D., Jensen, P., & Dale, P. S. (2019). Patterns of educational achievement among groups of immigrant children in Denmark emerge already in preschool second-language and preliteracy skills. *Applied Psycholinguistics, 40*, 853-875.
- Kane, M. (2013). Validity and Fairness in the Testing of Individuals (i Chatterji, M., Ed (2013). Validity and Test Use. Bingley: Emerald.)
- Kjærbaek, L., & Schaffalitzky, C. (2019). Udviklingsprojektet Sprog i børnehaveklassen. *RASK – International journal of language and communication, 50*, 47-81.

REFERENCER

- Lonigan, C. J., & Shanahan, T. (2009). Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive Summary. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention. *National Institute for Literacy*.
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S.-A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review. *Psychological bulletin*, *138*, 322.
- Wilson, M. (2004). Constructing measures: An item response modeling approach. Routledge
- Zauche, L. H., Thul, T. A., Mahoney, A. E. D., & Stapel-Wax, J. L. (2016). Influence of language nutrition on children's language and cognitive development: An integrated review. *Early Childhood Research Quarterly*, *36*, 318-333.