

Sprogvurderingsresultater anvendt i praksis

Et sprogligt etnografisk casestudie

Denne artikel giver en sproglig etnografisk indsigt i, hvordan en undersøgelse af børns sprog og sproglige udvikling kan få betydning for pædagogisk praksis, for den enkelte pædagog og det enkelte barn. Artiklen tager udgangspunkt i kvalitativt empirisk materiale skabt på baggrund af et etnografisk feltarbejde i en daginstitution. Den videnskabsteoretiske forankring for artiklen er sproglig etnografi, hvor sprog forstås som social praksis, der relaterer sig til andre sociale praksisser. Artiklen analyserer pædagogers uformelle sprogvurderingspraksisser i relation til et sprogvurderet barn. Formålet med artiklen er at analysere, hvordan et sprogvurderingsresultat anvendes, og hvordan resultatet har betydning for sprogpædagogisk handling efterfølgende.

Sproglig evaluering af børn i 3-års alderen er i dag en vel-etableret praksis i daginstitutionerne, som jævnligt tages op til diskussion i offentligheden af både pædagoger, forældre, forskere og politikere. Denne artikel bygger på tre måneders feltarbejde og et efterfølgende speciale om, hvordan et sprogligt evalueringsmateriale og dets resultat danner grundlag for efterfølgende sprogpædagogiske handlinger i relation til det vurderede barn. Artiklen er formet som et casestudie, der følger et forløb i en daginstitution, efter at en 3-årig pige, Astrid, er blevet sprogvurderet med det ministerielle *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige (MFF, 2007)*. Sprogvurderingsmaterialet er et af de evaluerende testredskaber, der bliver anvendt af pædagoger til at vurdere, om et barn har et særligt sprogligt behov. Materialet har især fokus på kvantificerbare aspekter ved sprogbrug, herunder sprogets struktur og opbygning, ordforråd, hukommelse og sprogforståelse (Holm, 2009). Resultatet af sprogvurderingen indebærer en matematisk udregning, som munder ud i en talmæssig repræsentation af barnets sprog og sproglige udvikling, der holdes op imod barnets fysiske alder. Det empiriske forskningsfelt inden for sprogvurdering i danske

daginstitutioner omfatter hovedsageligt analyser af sprog-vurderingsmaterialer samt sprog-vurderingsinteraktionen, hvor et sprog-vurderingsmateriale anvendes som vurderingsgrundlaget, og hvordan sprog-vurdering skaber afsæt for organisering af pædagogiske aktiviteter (Daugaard, 2003; Holm, 2009; Holm & Laursen, 2009; Schmidt, 2013). Daugaard (2003) peger blandt andet på, at sprog-vurdering foregår løst fra konteksten og ikke inddrager interaktive aspekter af sprogbrug. Schmidt (2013) fremhæver, at anvendelsen af det ministerielle sprog-vurderingsmateriale forudsætter og skaber en standardisering og bidrager med en klinisk forståelse af, hvad sprog-vurdering er for en størrelse. Denne artikel giver et sprogligt etnografisk perspektiv på processerne efter en sprog-vurdering er foretaget og sætter fokus på pædagogernes mere uformelle sprog-vurderingspraksisser i relation til det sprog-vurderede barn.

Et sprogligt etnografisk perspektiv på sprog

Sproglig etnografi er et nyere tværfagligt forskningsfelt, som kombinerer teorier, metoder og analytiske perspektiver fra etnografi og anvendt lingvistik (Blommaert, 2007; Maybin & Tusting, 2011; Rampton et al., 2004). Med et praksisperspektiv på sprog forstås sprog som social praksis og som et socialt fænomen, der **skaber og skabes af** sociokulturelle normer og værdier (Holm & Laursen, 2009; Laursen & Holm, 2017; Pennycook, 2010; Rampton et al., 2004). At anskue sprog som social praksis trækker på forståelsen af, at det er igennem brugen af sproget, at kulturelle og sociale forståelser skabes, vedligeholdes og tillægges værdier og normer. Derfor er sprogbrug centralt i sproglig etnografiske analyser, da det, der sprogligt set praktiseres, giver en indikation på, hvad der i visse fællesskaber og sammenhænge anses for rigtig og forkert. Hvad der f.eks. anses for at være børns **"passende"** sprog, relaterer sig til sproglige praksisser om og med børns sprogbrug. Herunder anses lokale sproglige praksisser blandt deltagere i et bestemt fællesskab som et udtryk for, hvordan deltagerne gør herskende sprog-pædagogiske diskurser til deres egne igennem deres interaktion med hinanden og børn.

Sproglig etnografi har sine rødder i sociolingvisten Dell Hymes' insisteren på at analysere sprogbrug i tæt samspil med sprogbrugernes egne perspektiver og den kontekst, som sprogbruget forekommer i (Maybin & Tusting, 2011). Hymes pointerer, at:

"One must take as context a community, or network of persons, investigation its communicative activities as a whole, so that any use of channel and code takes its place as part of the resources upon which the members draw."

Hymes, 1974, s. 4



Dermed baner han vejen for at inddrage, hvilken form for **sprogfællesskab, sprogsituation og sproghandling** der er tale om i analyser af sprogbrug (ibid., s. 52). Endvidere gør Hymes op med lingvisten Noam Chomskys kompetencebegreb, der forankres i, at deltagernes korrekte grammatiske sprogbrug indikerer deltagernes sproglige kompetence. Hymes kritiserer Chomskys udlægning af begrebet for at være et ideologisk begreb, som ikke tager højde for de sociokulturelle aspekter af sprogbrug (Hymes, 1972, s. 272). Ved at inddrage hvilken form for sprogfællesskab og sprogsituation, der er tale om i forståelsen af sproglig kompetence, nuanceres, hvad der i givne sammenhænge anses som den **"rigtige"** sprogbrug (ibid., 1974). Sproglig kompetence indikerer dermed deltagernes delte viden om sociokulturelle aspekter. I den sammenhæng kan sprogbrugere i en daginstitution betegnes som et institutionelt sprogfællesskab, da der i dette fællesskab indgår bestemte værdier og normer for, hvordan børn og voksne sprogligt set bør forholde sig i de situationer og begivenheder, der forekommer i en daginstitution. Herunder er det f.eks. mere acceptabelt, at børn råber ude på legepladsen. Derimod er det mindre acceptabelt, hvis børn gør det samme indenfor, medmindre der er arrangeret en aktivitet, hvor råb netop efterspørges. At børn ved, hvornår de kan gøre det ene eller det andet i bestemte sammenhænge, kan anskues som sproglig kompetence.

I analysen af deltagernes sproghandlinger i udvalgte sprogsituationer trækker jeg på Sacks, Jefferson og Schegloff og deres konversationsanalytiske perspektiver på sproglige interaktioner. Deres fokus retter sig på, at den sociale virkelighed konstrueres i interaktion mellem mennesker, og hvordan værdier og normer omhandlende sproglige fænomener skaber afsæt for og indlejres i deltagernes sprogbrug (Sacks et al., 1974). I konversationsanalyse fremstår netop de måder, hvorpå det sagte bliver sagt, hvordan det sagte bliver modtaget, og hvordan dette skaber afsæt for det næste, der kan blive sagt, som kerneprincipperne i at analysere turtagingsprocesser (Steensig, 2001). En **"tur"** er sammenligneligt med det, Hymes betegner som en sproghandling, og indikerer, hvordan de forskellige sproglige praksisser anvendes og bør analyseres i forhold til det faktiske sprogbrug. Hymes og konversationsanalyse deler dermed en interesse i at tage et etnografisk udgangspunkt i sproglige praksisser og har fokus på det, som deltagerne rent faktisk gør.

For at rette et analytisk blik på sprogvurderende praksisser i daginstitutionen vil jeg i det følgende komme nærmere ind på, hvordan disse forstås i artiklens øjemed.

Formelle og uformelle sprogvurderingspraksisser som analytiske nedslag

Ifølge Andersen (2013) er vurderinger en uomgængelig del af det menneskelige samspil og er vedvarende, gensidige sociale praksisser. I pædagogiske sammenhænge er vurderinger mere eller mindre en integreret del af praksis. Dog differentierer Andersen mellem bestemte vurderinger, hvor former, såsom tests og sprogvurdering, tillægges en mere eksplicit vurderende status, mens de mere hverdagslige former for vurdering, såsom et nik eller et smil, anses som mere selvfølgelige og derfor tillægges en mindre vurderende status (ibid.) I forbindelse med institutionel sprogvurdering skelner Holm (2015) mellem **uformel evaluering og formel sproglig evaluering**. I artiklen anvender jeg Holms skelnen mellem formel og uformel sproglig evaluering – dog inddrager jeg en mere praksisorienteret vinkel og er inspireret af, hvordan Andersen forankrer sin analytiske skelnen mellem forskellige vurde ringsformer. I stedet for at anvende betegnelsen vurderingsformer, konstruerer jeg derfor begrebet **sprogvurderingspraksisser** for at tydeliggøre, at der er tale om en konkret social praksis, hvori en sprogvurdering foregår.

"Endvidere skelner jeg mellem formelle og uformelle sprogvurderingspraksisser, som relaterer sig til henholdsvis sprogvurderingspraksisser, hvori testredskaber direkte anvendes, og sprogvurderingspraksisser, hvori testredskaber ikke direkte anvendes."

Slingerland, 2016

I forlængelse af at jeg differentierer mellem formelle og uformelle sprogvurderingspraksisser, forstår jeg sprogvurderingsmaterialet som en form for kommunikationsmedie. Her trækker jeg på Spitulniks (2009) analyse af en radiostations sprogbrug og dets betydning for radiostationens lyttere og deres sprogbrug. Spitulnik anvender Hymes' begreb sprogfællesskab i en sådan forstand, at et **sprogfællesskab**

ikke nødvendigvis baserer sig på bestemte mennesker, men nærmere kan ses som et produkt af fælles sproglige praksisser på tværs af forskellige menneskers sprogbrug. Gennem radiostationen forsynes lytterne med såkaldte *common reference points*, som lytterne i deres daglige samtaler med andre kan referere til og bruge som del af deres individuelle sprogbrug (ibid.). På samme måde kan sprogvurderingsmaterialet forsyne pædagoger med fælles sprogvurderingsreferencer, der relaterer sig til sprogvurderingsmaterialets indhold, form og viden, og som kan have tilknytning til materialets metodiske og teoretiske afsæt. Sprogvurderingsmaterialet kan således fungere som et kommunikationsmedie, hvorfra pædagoger kan hente tiltænkte sprogpædagogiske perspektiver samt måder at sprogvurdere på og gøre disse til deres egne i interaktion med det sprogvurderede barn uden en direkte inddragelse af testredskaber. Der opstår således en uformel sprogvurderingspraksis, der i en vis grad kan relatere sig til de mere formelle sprogvurderingspraksisser, som testredskabet anvender.

Artiklens empiriske nedslag og anvendte metoder

De empiriske nedslag, der præsenteres i artiklen, er baseret på et tremåneders etnografisk feltarbejde i en stue på en daginstitution. Til at skabe det empiriske materiale anvendte jeg deltagerobservation og feltnoter samt lydoptag og interview. Igennem tre måneder deltog jeg i aktiviteter på stuen, i fællesrummet og på legepladsen samt i personale- og stuemøder. Samtidig foretog jeg løbende interviews med det pædagogiske personale, både i form af semistrukturerede og ustrukturerede samtaler. Min metodiske tilgang i skabelsen af empirien er med et socialkonstruktivistisk og etnografisk afsæt. Dermed anser jeg analysen som et empirisk bidrag, der giver et sprogligt etnografisk perspektiv på uformelle sprogvurderingspraksisser i diskursen omkring brug af testresultater i sprogpædagogiske sammenhænge.

Det pædagogiske personale bestod af to pædagoger, en medhjælper og en pædagogstuderende. I artiklen anvender jeg betegnelsen pædagog, til trods for at der er tale om forskellige faglige baggrunde. Dette er valgt for at beskytte informanterne. Det sprogvurderede barn repræsenteres af den 3-årige Astrid. Sprogvurderingen af Astrid var obligatorisk, da pædagogerne havde en formodning om, at hun har et behov for sprogstimulering (jf. MBU, 2016a). En vigtig detalje i Astrids sproglige forhold er, at hendes mor har en anden etnisk baggrund end dansk. Dog defineres Astrid i forlængelse af definitionen, som Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling anvender, som etsproget, da hun har en etnisk dansk far og dermed lærer dansk inden skolestart (MBU, 2016b). Sprogvurderingsmaterialet skelner da

hellere ikke mellem et- eller tosprogede og tager derfor ikke højde for, at Astrid reelt set er tosproget. Denne kompleksitet i at definere tosprogethed analyseres blandt andet af Jensen (2016). Genstanden for denne artiklens analyse er pædagogernes anvendelse af det resultat, som fremkom af sprogvurderingen med sprogvurderingsmaterialet.

Sprogvurderingsresultatet af sprogvurderingen af Astrid kategoriserer hende til at have behov for en særlig (talepædagogisk) indsats inden for flere sproglige områder. Omfanget af sprogstimuleringen fastsættes i forlængelse af dette resultat og barnets behov for sprogstimulering (MBU, 2016a, § 11, stk. 3). I Astrids tilfælde er daginstitutionen bevilliget ekstra støttetimer med henblik på at give sprogstimulering til at imødekomme dette behov.

De empiriske nedslag består af feltnotatsuddrag og uddrag fra transskriberede lydoptagelser. Det første feltnotatsuddrag analyserer jeg som et empirisk eksempel på organisering af en sprogpædagogisk aktivitet med det sprogvurderede barn. Det andet feltnotatsuddrag er med til at eksemplificere, hvordan et sprogvurderingsresultat er med til at skabe grundlag for at igangsætte en bestemt sprogpædagogisk aktivitet. Til sidst analyseres transskriberede uddrag med henblik på at nuancere de vanskeligheder og konsekvenser, der kan være ved at anvende et sprogvurderingsresultat som grundlag for sprogstimulering. De udvalgte empiriske nedslag beskriver således elementer i et forløb i pædagogisk praksis, efter at et barn er blevet sprogvurderet.

Et spil brætspil

I det første empiriske nedslag møder vi Astrid, der sammen med en pædagog sidder ved et bord inde på stuen. Pædagogen har lagt op til, at alene de to skal spille brætspil. Selv om de øvrige af stuens børn viser en interesse i spillet, så gelejder en anden pædagog deres opmærksomhed væk fra det, der foregår ved bordet. Tilbage sidder Astrid og pædagogen ved bordet med brætspillet. Spillet er pakket ud, og foran dem ligger et farvekodet spillebræt med tilhørende brikker og en terning med samme farver. Slår man en farve, må man rykke sin brik frem på det lineære bræt, og det gælder om at komme i mål som den første med alle sine brikker. Astrid er placeret ved bordenden, og pædagogen sidder tæt ved siden af hende. Her følger en del af interaktionen mellem pædagogen og Astrid, mens de spiller:

Pædagogen spørger Astrid venligt: *"Hvad var det nu, jeg sagde, denne farve var?"*. Astrid ser på brættet, men svarer ikke. Pædagogen hjælper hende lidt på vej: *"Gr...? Gr..? ... Grøn!"*, og Astrid gentager ordet grøn. Pædagogen peger på en anden brik og spørger venligt igen: *"Det der, hvad er det for en farve?"*, men Astrid svarer heller ikke rigtig denne gang. [...] Pædagogen peger på en anden brik og spørger igen: *"Hvad farve er det?"*. Astrid ser på pædagogen, men er stadig stille. *"Jo, du har sagt det..."*, opfordrer pædagogen venligt og roligt. *"Det er lyserødt"*, svarer pædagogen sig selv. Pædagogen peger nu på terningen og spørger: *"Hvad farve er det her så?"*. *"Orange!"*, siger Astrid højt og glad.

Der er to elementer, som det er væsentligt at bide mærke i her. Det første er, at eksemplet beskriver en situation, hvor en pædagog og et barn har en én-til-én-stund med at spille brætspil, hvor det forekommer, at et bestemt formål har fået plads i interaktionen. Nemlig det, at Astrid skal fortælle, hvad farverne i brætspillet hedder. Et formål, som ikke nødvendigvis behøver at indgå, når der spilles brætspil. Det andet er, at kun Astrid skal deltage i netop denne sprogsituation, hvilket kan indikere, at interaktionen og fokus på farverne ikke er helt tilfældigt.

Interaktionen under brætspillet er karakteriseret af, at pædagogen instruerer, spørger og forklarer, og der lægges op til, at Astrid bør svare med korte og præcise svarhåndlinger. En sådan sproglig struktur kan betegnes som et såkaldt Initiativ-Respons-Feedback interaktionsmønster (Holm, 2009, s. 13, 2015, s. 117). Da pædagogen opfordrer hende til at sige noget bestemt, som Astrid tilsyneladende ikke formår at gøre, fremkommer der en uformel sprogvurderingssituation, som går på, om Astrid kan respondere med et specifikt svar. Samme form for interaktionsmønster er at finde i måden, hvorpå sprogvurderingsmaterialet lægger op til, hvordan pædagoger bør udføre en formel sprogvurderingspraksis i samspil med et barn (ibid.). Ved at Astrid ikke svarer på, hvilken en farve de forskellige ting har, kommer det til at fremstå, at hun sprogligt set ikke formår at deltage i interaktionen. Hermed kan sprogvurderingsresultatet af Astrid – som en, der har et særligt behov – blive bekræftet.

Selv om der ikke eksplicit er tale om en formel test- og sprogvurderingssituation under brætspilsinteraktionen, er pædagogens uformelle sprogvurderingspraksisser i relation til Astrid med til at forme interaktionens forløb og giver en indikation på, hvad der i denne sprogsituation anses som den rigtige måde, Astrid sprogligt set bør forholde sig på.

Brætspillet er ikke et prækonstrueret testredskab, og som sådan er det heller ikke en formel testsituation – der spilles brætspil. Dog er én-til-én-interaktionen, interaktionsmønstret, fokuset på de bestemte farver og den tilsyneladende forventning om, at Astrid bør svare med et minimalrespons, medvirkende til, at situationen og interaktionen netop kan få karakter af en formel test- og sprogvurderingssituation. Pædagogens uformelle sprogvurderingspraksisser lader dermed til at ligge tæt op ad måden, hvorpå sprogvurderingsmaterialet instruerer, at den formelle sprogvurderingspraksis skal foregå. De mere strukturelle aspekter ved sprogbrug – at kunne svare med et på forhånd defineret korrekt svar – har fået en afgørende rolle i interaktionen mellem pædagogen og Astrid og baner vejen for, hvordan der i denne situation spilles brætspil. At kunne svare korrekt kan dermed ses som en afspejling af de værdier og normer, der anvendes i sprogvurderingsmaterialet, og som virker til at gå igen i måden, hvorpå interaktionen med Astrid forløber. Dette tyder på, at et sprogvurderingsresultat anvendt i praksis kan have betydning for pædagogernes uformelle sprogvurderingspraksis, i form af at bestemte værdier og normer vægtes særligt i samspil med det sprogvurderede barn. Værdier og normer der går på, at barnet bør svare med et korrekt minimalrespons, hvilket ikke nødvendigvis behøver at være til stede i sprogstimulerende sammenhænge.

At blive pålagt en læselyst

I næste empiriske nedslag ser vi, hvordan Astrid bliver pålagt en automatisk lyst til at deltage i en højtoplæsnings-situation. Eksemplet er interessant på to måder: For det første illustrerer det endnu en interaktion, hvor et strukturelt orienteret interaktionsmønster indgår. For det andet viser det, at højtoplæsning tillægges en særlig status som en sprogpedagogisk aktivitet, et barn med **'behov for særlig indsats'** mere eller mindre ikke kan afslå at deltage i. Eksemplet følger her:



Et 2-årigt barn går hen til en pædagog på stuen og spørger, om de ikke skal læse en bog sammen. Det vil pædagogen gerne. På vej hen til stuens sofa får pædagogen øje på Astrid, som sidder ved et bord sammen med to andre børn og tegner. Pædagogen går over til Astrid og spørger: **"Har du ikke lyst til at læse en bog sammen med mig?"** Astrid ser op fra sin tegning, men derudover reagerer hun ikke yderligere på spørgsmålet. Pædagogen lægger hånden på hendes skulder og spørger igen. Heller ikke denne gang svarer Astrid, som nu sidder og stirrer ud i luften. Undrende forsøger pædagogen en tredje gang: **"Hallo Astrid? Vil du læse bog med mig?"** Efter endnu en gang uden held virker pædagogen til at være lidt frustreret. Hun drejer Astrid rundt på hendes taburet og sætter sig på hug foran hende og siger: **"Kom Astrid, vi skal over og læse bog"**.

På trods af pædagogens forsøg på at få Astrid til at svare og udvise en begejstring for at være med til højtoplæsningen så lader det til, at Astrid ikke rigtig bider på. Astrid reagerer vagt på pædagogens kontaktforsøg, og sprogligt set forholder Astrid sig passivt. Det lader til, at pædagogen tolker Astrids tavshed, som om Astrid ikke forstår, hvad det er pædagogen gerne vil med hende. I det pædagogen gentager samme spørgsmål og lader til at spørge ud fra en forventning om, at Astrid selvfølgelig har lyst til at deltage i højtoplæsningen, får interaktionen karakter af de samme strukturelle værdier og normer, som der var at finde i interaktionen under brætspillet. Astrid skal blot svare med det korrekte svar, hvilket hun i dette tilfælde heller ikke gør. Da Astrid sprogligt set ikke svarer, ændrer pædagogens sproghandling sig fra at være inviterende: **"Har du ikke lyst til at læse en bog sammen med mig?"** til næsten at lyde beordrende: **"Kom Astrid, vi skal over og læse bog"**. Situationen går fra at være et tilbud, som Astrid kan afslå, til at være en pålæggelse, hvor en afvisning ikke rigtig bliver accepteret. Denne insisteren på, at Astrid skal have lyst til at deltage, kan skrives ind i en logik om, at højtoplæsning kan forstås som at være særlig gavnlige for børns sprogudvikling. At denne aktivitet i højere grad tillægges en form for sprogstimulerende status end f.eks. Astrids igangværende aktivitet med at tegne, kan forklare, at et barn, der ifølge et sprogvurderingsresultat har et sprogpædagogisk behov, netop har brug for en særlig sprogstimulerende aktivitet og dermed ikke sådan lige kan afslå at deltage i denne. Konsekvensen i en situation som denne kan være, at forståelsen af, hvad sproglig kompetence er, fastholdes gennem en strukturelt orienteret tilgang. Man kunne også have forestillet sig, at pædagogen som en del af sin uformelle sprogvurderingspraksis

havde sat sig ved bordet, hvor Astrid og de andre børn er i gang med deres tegning for derigennem at vurdere Astrids sproglige forhold med en interaktionel orienteret tilgang og med fokus på, hvordan hun bruger sproget i samspil med de andre børn.

Den noget tavse måde, hvorpå Astrid svarer pædagogen, kan give det indtryk, at det står dårligt til med Astrids sproglige kompetence. Hendes tavshed kan dermed yderligere bekræfte pædagogen i det sprogvurderingsresultat, som sprogvurderingsmaterialet frembringer. I et interaktionelt perspektiv kan Astrids tavshed ses som en måde, hvorpå hun frasiger sig pålæggelsen af læselysten inden for de rammer, hun har mulighed for at forhandle den i. Et barns tavshed forstås dermed som en handling, der her kan tillægges forskellige betydninger i interaktionen (Foley, 1996). Uden en inddragelse af barnets handlinger og handlemuligheder kan tavsheden blive vurderet, som om barnet ikke formår at bruge sprog – frem for en indikation på, at barnet ikke har lyst. Endvidere kan eksemplet også ses som et udtryk for, at et stærkt negativt sprogvurderingsresultat kan påvirke pædagogisk praksis i sådan en grad, at det kan legitimere organiseringen af bestemte måder at interagere og handle på i relation til det sprogvurderede barn. Kommer den uformelle sprogvurderingspraksis til at være i forlængelse af sprogvurderingsmaterialets strukturelle normer og værdier, kan det have betydning for, at sociokulturelle aspekter ved barnets sprogbrug bliver overset eller blive tolket uhensigtsmæssigt i sprogpædagogiske sammenhænge. I sidste ende kan det have en betydning for forståelsen af barnets udvikling og trivsel, da en bestemt forståelse af barnets sproglige kompetence fastholdes uden at denne bliver udfordret. Det vil jeg uddybe med sidste empiriske nedslag, hvor jeg analyserer uddrag fra under og efter et stuemøde, hvor Astrids sprog diskuteres af det pædagogiske personale.

Kan hun, eller kan hun ikke?

Astrids sprog, eller den tilsyneladende mangel på samme, er omdrejningspunktet for personalets diskussion, når Astrids udvikling og trivsel diskuteres. Særligt at Astrid i visse tilfælde lader til ikke at formå at bruge sprog, er taget op til diskussion og skaber forvirring blandt personalet. Her følger et eksempel fra stuemødet:



Pædagog 1

*"Altså nogen gange virker det, som om at der er slukket.
Og så andre gange, så er det lige som om..."*

Pædagog 2

"Ja, fuldstændig. Så er der total lukket".

Pædagog 3

"Ja."

Pædagog 1

... så går det egentlig meget godt."

Pædagog 3

"Ja."

Pædagog 4

*"Ja, det er sku lidt mærkeligt, ja ... Ja, det er rigtig nok.
Det er sådan lidt ... Det svinger meget."*

At Astrid i visse tilfælde forholder sig passivt til pædagogerne spørgsmål og instrukser, som f.eks. under brætspilsinteraktionen, har skabt en bekymring blandt det pædagogiske personale. Bekymringen går på, at Astrid til tider virker til at være **'slukket'**, mens der er andre gange, hvor dette slet ikke viser sig at være tilfældet. At være **'slukket'** lader dermed at henvise til, at Astrid sprogligt set ikke reagerer, som det forventes af hende i bestemte sprogsituationer og særligt i sprogsituationer, hvor rammerne for, hvad der anses som korrekte sproghandlinger, er snævre. På den ene side vurderes det af pædagogerne, at Astrid godt kan, hvilket er i strid med sprogvurderingsresultatet, og på den anden side vurderes det, at Astrid ikke kan, som er i forlængelse af sprogvurderingsresultatet.

Der er således en uklarhed om, hvorfor Astrid nogle gange godt kan og andre gange slet ikke formå at bruge sprog. Diskussionen om Astrids sprog er således karakteriseret af at være modsatrettet, hvilket står i kontrast til sprogvurderingsresultater, der kommer med et entydigt svar om, at Astrid har et særligt behov. I praksis viser det sig, at det er langt vanskeligere at komme frem til en enstemmig vurdering af Astrids sprog, fordi hun i forskellige sprogsituationer agerer sprogligt anderledes. Til trods for at der er situationer, hvor Astrid bruger sprog, hælder personalet til, at der er noget galt. Noget tid efter stuemødet indkalder personalet Astrids forældre til et møde, hvor de taler om Astrids **'manglende'** sprog. Dagen efter forældremødet spørger jeg en af stuens pædagoger om, hvordan mødet gik, hvor jeg får fortalt:

"[...] altså, så har vi jo talt om, at hun ikke har meget sprog, og så dagen efter, der siger hun en hel masse, og hun snakker sammen med et barn fra en anden stue."

Senere samme dag nævner pædagogen i forbindelse med et andet stuemøde:

"Jeg vil sige, det er helt pinligt, hvad vi har sagt til den far, fordi jeg skal da lige love for, hun snakker."

Da pædagogen ser Astrid tale med et andet barn, vurderes det, at hun altså taler og endda i et sådant omfang, at det, de før var kommet frem til, ikke helt holder stik og næsten er pinligt. Hvordan kunne det ske? Det første, der er væsentligt, er, at det netop er i samspil med et andet barn, at Astrid er set snakkende. Astrids sprogbrug kan dermed ses som at være afhængig af den kontekst, hun er en del af, og de samtalepartnere, som hun interagerer med. Det andet er, at det er forholdsvis sent i forløbet, at en pædagog lægger mærke til, at Astrid snakker med et andet barn. Det kan tyde på, at anvendelsen af et sprogvurderingsresultat fremskabt af et sprogvurderingsmateriale med overvejende strukturelt orienterede normer og værdier i en vis grad kan medføre, at man som pædagog bliver gjort opmærksom på de forhold ved barnets sprogbrug, som går på sprogets struktur frem for selve forståelsen af brugen af sprog i interaktionelle sammenhænge.

Herved bliver det **'at kunne svare korrekt'** omdrejningspunktet i ønsket om at yde en sprogstimulering, der er fastsat i forlængelse af sprogvurderingsresultatet. Således kan de situationer, hvor det forventes, at Astrid bør svare med en specifik minimalrespons, bidrage til, at de sociokulturelle aspekter ved sprogbrug i en mindre grad inddrages i den uformelle sprogvurderingspraksis af Astrids sprog. Det kan derved komme til at fremstå, som om Astrid slet ikke formår at bruge sprog, hvilket kan give anledning til at vurdere hende som en, der har et særligt behov.

Pædagogens organisering af den sproglige kontekst i interaktionen og de sproghandlinger, som pædagogen anvender, har dermed betydning for, hvad Astrid gives af muligheder for at respondere og hvordan denne respons bør vurderes.



**bla, bla,
bla, bla???**



Som de empiriske nedslag illustrerer, har den uformelle sprog vurderingspraksis til en vis grad samme interaktionsmønster og fokus på et specifikt svar som den formelle sprog vurderingspraksis. Det viser, at bestemte normer og værdier er med til at danne grundlag for og organisere interaktionen med det sprogvurderede barn. Konsekvensen heraf er, at når et sprogvurderingsresultat i mindre omfang inddrager de mere interaktionelle aspekter ved sprogbrug, så bliver disse aspekter også i mindre grad inddraget i pædagogernes uformelle sprog vurderingspraksis. Uden en opmærksomhed på barnets sproglige kompetence i en sociokulturel forstand og uden en inddragelse af konteksten for interaktionen og de handlingsmuligheder, forrige sproghandlinger lægger op til, kan der være tale om en unuanceret vurderingspraksis af barnets sprog.

Afslutning: Når sprogvurderingsresultater anvendes i praksis

Casestudiet viser med empiriske nedslag, at der forekommer bestemte normer og værdier for, hvordan sprog forstås og vurderes i samspil med et sprogvurderet barn. Analyserne viser, at pædagoger i anvendelsen af et sprogvurderingsresultat bliver forsynet med normer og værdier, der har deres ophav i sprog vurderingsmaterialet og som vægter, at barnet svarer med et korrekt minimalrespons. Et stærkt negativt sprogvurderingsresultat legitimerer i en vis grad, at disse normer og værdier anvendes i sprog pædagogisk praksis, når pædagoger interagerer med det sprogvurderede barn.

Herved kan pædagogers uformelle sprog vurderingspraksis få karakter af at have samme fokus, som sprog vurderingsmaterialet har, og derved blive gjort særlig opmærksom på barnets sprogbrug i en strukturel forstand. Konsekvenserne af, at et sprogvurderingsresultat overvejende har et strukturelt orienteret fokus, kan være, at sprogets interaktionelle aspekter i mindre grad inddrages, når pædagoger i mere uformelle sammenhænge sprogvurderer barnet i praksis. Herved kan sprogvurderingsresultatet blive anvendt til at danne grundlag for og organisere sprog pædagogiske handlinger, som i dette casestudiets tilfælde skaber en selvbe kræftende effekt af sprogvurderingsresultatet. Det kan medføre, at de interaktionelle aspekter i et barns sprogbrug – herunder interaktion med andre børn – mere eller mindre undlades i den uformelle sprog vurderingspraksis.

Casestudiet viser, at et overvejende strukturelt sprogligt fokus ikke kan stå alene, idet børns sprogbrug også indebærer sociokulturelle aspekter, som ligeledes kan inddrages i en sprog vurdering. Casestudiet kan ses som et eksempel på, at et sprogvurderingsresultat fra et overvejende strukturelt

orienteret sprog vurderingsmateriale kan være vanskeligt at omsætte i praksis, uden at det kan få en betydning for, at barnet bliver tillagt bestemte måder at bruge sprog på i interaktion med pædagoger.

Til trods for at casestudiet illustrerer et enkelt forløb, efter at et barn er sprogvurderet med et sprog vurderingsmateriale, kan man formode, at lignende praksisser kan finde sted i andre situationer, hvor et testresultat anvendes i relation til det sprogvurderede barn. Casestudiet illustrerer, at en opmærksomhed på, hvilke normer og værdier et sprogvurderingsresultat trækker på, er væsentligt at have i mente, når sprogvurderingsresultatet anvendes i praksis, hvor interaktionelle aspekter i den grad er del af et barns sprogbrug. Analysen perspektiverer brugen af sprogtestredskaber og sætter spørgsmålstegn ved, hvordan sprogtestredskaber bedst muligt kan imødekomme en vurdering af sprogbrugets interaktionelle aspekter.

”Jeg ønsker at lægge op til et bredere syn på sproglig kompetence, hvor sprogvurderingen af et barn går fra at handle om, hvad barnet kan eller ikke kan, til at inddrage sprog som en social praksis, hvor børn anskues som aktive medskabere og brugere af normer og værdier.”

Laursen & Mogensen, 2016

Dette kalder på en inddragelse af et børneorienteret perspektiv på børns sprog og sprogdudvikling og empirisk funderet viden om børns indbyrdes sprogbrug i institutionelle rammer.

Litteraturliste

- Andersen, P. Ø. (red.) (2013). *Pædagogiske læreplaner, dokumentation og evaluering*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Blommaert, J. (2007). *On scope and depth in linguistic ethnography*. *Journal of Sociolinguistics*, 11(5), (s. 682–688).
- Daugaard, L. M. (2003). *Der skal to til. Om historiefortælling i sproglig vurdering af dansk som andet sprog*. *Københavnstudier i tosprogethed* nr. 34. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Foley, D. E. (1996). *The Silent Indian as a Cultural Production*. I: B. A. Levinson, D. E. Foley & D. C. Holland (Red.), *The Cultural Production of the Educated Person* (s. 79–92). Albany, NY: State University of New York Press.
- Holm, L. (2009). *Evaluering af sprogvurderingsmaterialer*. København. Lokaliseret 18.11.2015 på pure.au.dk/portal/files/367/Evaluering_af_sprogvurderingsmaterialer.doc
- Holm, L. (2015). *Kan du tage pigen op af kufferten? En analyse af sproglig evaluering i daginstitutioner*. *Educare*, 2015(2), (s. 103–127).
- Holm, L., & Laursen, H. P. (2009). *En bog om sprog – i daginstitutioner. Analyser af sproglig praksis*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Hymes, D. (1972). *On Communicative Competence*. I: J. B. Pride & J. Holmes (Red.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (s. 269–293). Middlesex: Penguin Books.
- Hymes, D. (1974). *Toward Ethnographies of Communication*. I: D. Hymes (Red.), *Foundations in Sociolinguistics* (s. 1–66). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jensen, N. H. (2016). *Danmark – Irak tur-retur*. I: J. Steensig (Red.), *Flersprogethed i dagtilbud og skole*. *Københavnstudier i tosprogethed*, 73 (s. 105–118). København: Københavnstudier i tosprogethed.
- Laursen, H. P., & Holm, L. (2017). *Sprog – i etnografisk praksis*. I: E. Gulløv, G. B. Nielsen, & I. W. Winther (Red.), *Pædagogisk antropologi – tilgange og begreber* (s. 155–166). København: Hans Reitzels Forlag.
- Laursen, H. P., & Mogensen, N. D. (2016). *Language competence in movement: a child's perspective*. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), (s.74–91).
- Maybin, J., & Tusting, K. (2011). *Linguistic ethnography*. I: J. Simpson (red.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (s. 515–528). New York: Routledge Handbooks.
- Pennycook, A. (2010). *Language as local practice*. New York: Routledge.
- Rampton, B. et al. (2004). *UK linguistic ethnography: A discussion paper*. UK Linguistic Ethnography Forum. Lokaliseret 05.02.2016 på http://www.lancaster.ac.uk/fss/organisations/lingethn/documents/discussion_paper_jan_05.pdf
- Schmidt, L. S. K. (2013). *Nationale statistikker, sprogkuffert og andre kuriositeter til test af børn*. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 2013, (s. 50–59).
- Sacks, H. et al. (1974). *A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation*. *Language*. 50(4), del 1, (s. 696–735).
- Slingerland, R. H. (2016). *Sprogvurderingspraksis i en daginstitution. Et sprogligt etnografisk casestudie om forståelse og anvendelse af sprogvurderingsresultater*. *Speciale*. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Spitulnik, D. (2009). *Media Discourse and Mediation of Communities*. I: A. Duranti (red.), *Linguistic Anthropology. A Reader*. (2. oplag, s. 93–113). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Steensig, J. (2001). *Taleture og turtagning*. I: J. Steensig (Red.), *Sprog i virkeligheden. Bidrag til en interaktionel lingvistik* (s. 38–71). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (MBU) (2016a). *Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (Dagtilbudsloven)*. (Lbk. nr. 748 af 20/06/2016 Gældende). København: Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (MBU) (2016b). *Bekendtgørelse om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog*. (Bek. nr. 1053 af 29/06/2016 Gældende). København: Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.
- Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender (MFF 2007). *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige*. København: Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender.