

Kan du tage pigen op af kufferten? En analyse af sproglig evaluering i daginstitutioner

Lars Holm

The article presents results from a study in language testing of children in two kindergartens in Copenhagen. Closely related to poor PISA-results in reading in the Danish schools language testing in Danish kindergartens have been vastly extended. This has caused an intense and heated debate among scholars, in which the extended language testing in Kindergartens are supported or opposed, based on either generalized perspectives on expected school progress or on generalized perspectives on the harm testing practices might do children in kindergartens. The study reported in this article goes beyond these generalized perspectives from “the outside”, and points to the necessity of an ethnographic-oriented “inside-perspective” in which kindergartens language testing is researched empirically as a local and social practice. A theoretical framework for researching language testing as a social practice is developed and applied to ethnographic data from fieldwork in two kindergartens in Copenhagen. The study shows that the view of language and the view of measurement and knowledge embedded in the language test results in specific institutional practices in which the interaction between the child and the preschool-teacher focusses on children’s receptive knowledge of structural components of language. Furthermore the practices appear to be based on highly normative assumptions about children’s language development and everyday life. The analysis shows that the social practices around language testing are placing children in a position in which their potential as creative and productive producers of language in interaction is absent from the agenda. The implications of this for the ongoing development of kindergarten practices and for pre-school teachers are discussed.

Keywords: Language evaluation, kindergarten, institutional practices, testing as social practice.

*Lars Holm, Associate Professor, Ph. D, Department of Education,
Aarhus University, Campus Emdrup @larsh@dpu.dk*

Indledning

Som pædagogisk institution er det en integreret del af daginstitutioners virksomhed at forholde sig evaluerende til børns sproglige udvikling. Det sker typisk på to forskellige måder. Der er dels tale om en løbende, *uformel* evaluering, der er indlejret i hverdagens almindelige interaktion mellem barn og pædagog. Gennem sproglige såvel som kropslige udtryk forholder pædagogerne i daginstitutionen sig eksplicit eller implicit evaluerende til børns sprogbrug. Et smil, et nik, en rynket pande, en understøttende eller korrigerende bemærkning er eksempler på denne form for evaluering. Ved siden af denne uformelle evaluering har der gennem mange år også været en *formel* sproglig evaluering af specialpædagogisk karakter, der har haft til formål at identificere karakteren af problemer hos børn med forskellige typer af indlæringsvanskelighed. Som oftest er denne formelle, specialpædagogiske evaluering blevet varetaget af særligt uddannet personale med udgangspunkt i forskellige evalueringsredskaber. Denne situation har i Danmark ændret sig markant inden for de seneste årtier, idet pædagoger nu i vid udstrækning gennemfører formelle sproglige evalueringer af alle børns sproglige udvikling fra 3-års alderen og opefter (Holm, 2010). I denne artikel belyses det, hvordan lokale aktører i en daginstitution konstruerer et niveau for sproglig dygtighed, og hvad det er for normer, værdier, relationer og processer, der kommer i spil i forbindelse med den institutionelle anvendelse af bestemte evalueringsredskaber.

Den intensiverede sproglige evaluering i daginstitutioner er fra politisk hold blevet motiveret med et behov for at styrke børns sproglige udvikling (Bundgaard & Gulløv, 2008). Ser man nærmere på de mange politiske initiativer, der er taget med dette mål for øje, fremgår det, at styrkelsen af børns sproglig udvikling har en særlig baggrund og en særlig retning (Holm & Laursen, 2011). Baggrunden for den stærkt udvidede sproglige evaluering i daginstitutioner er et politisk ønske om bedre resultater i PISA-målingerne af danske elevers læsefærdighed, og som konsekvens heraf rettes den sproglige evaluering i daginstitutioner mod læsning i grundskolen. I ”Sprogpakken”, der er et omfattende efteruddannelsesprogram udarbejdet af Servicestyrelsen under Socialministeriet, argumenteres der fx på følgende måde:

Forskningen kan således dokumentere sammenhæng mellem barnets tidlige sprogtilegnelse og senere uddannelsesmæssige succes. Dette skyldes især, at barnets tidlige sprogtilegnelse kan kædes sammen med læsefærdigheder som spiller en vigtig rolle i grundskolen. (Servicestyrelsen, 2011, s. 3).

Centralt i dette uddrag er, at der etableres en kausalitet mellem tidlig sprogtilegnelse, læsefærdigheder og uddannelsesmæssig succes. Denne forståelse udbygges gennem en eksplicitering af følgende grundantagelse om, hvad læsefærdighed er:

At læse kræver dels afkodningsfærdigheder (at kunne identificere skrevne ord), dels læseforståelse (at forstå det man læser) (Servicestyrelsen, 2011, s.3).

Den politiske ambition om at styrke børns sproglige udvikling er således tæt relateret til et politisk ønske om bedre læsefærdighed, hvor læsefærdigheder forstås som noget, der konstitueres af afkodning og læseforståelse. I argumentationen i ”Sprogpakken” etableres der således af en kausal relation mellem målbare resultater i læsefærdighed og udvidet sproglig evaluering i daginstitutioner, og på baggrund heraf skabes et rationale, hvor det bliver oplagt at fastlægge karakteren af den sproglige evaluering ud fra det, der anses for at være centrale forudsætninger for at børn bliver bedre til at læse.

Fra flere sider har der været rettet skarp kritik mod den øgede sproglige evalueringer i daginstitutioner. Professor Per Schultz Jørgensen fremhæver fx, at pædagoger i mange daginstitutioner gennem den formelle institutionelle evalueringspraksis besvarer 6-700 spørgsmål om det enkelte barns færdigheder inden skolestart. Schultz Jørgensen ser denne udvikling som udtryk for en fremvækst af en forestilling om ”det målbare barn”, hvor afvigelser fra den standardiserede udvikling skal dokumenteres og rettes til – ud fra en tro på, at det er til barnets og samfundets bedste (Jørgensen, 2014). På linje med Pettersvold og Østrem (2012) ser Schultz Jørgensen denne ”måleiver” som et resultat af en New Public Management tænkning, hvor en bred iagttagelse af barnets udvikling erstattes af eksakte målinger baseret på evalueringsredskaber. Børneforsker og tidligere venstrefløjspolitiker Erik Sigsgaard ser i sin analyse af den aktuelle situation i de danske pædagogiske institutioner sproglige evalueringer

som et udtryk for en øget overvågning og for en udvikling i autoritær retning (Sigsgaard, 2014).

Den danske diskurs om sproglig evaluering i daginstitutioner er præget af skarpe modsætninger. Overordnet betragtet ses sproglig evaluering enten som et nødvendigt gode for det enkelte barns sproglige udvikling, fordi evalueringen antages at være et nyttigt redskab for det sprogpædagogiske arbejde i forhold til det enkelte barn (Kjærbæk, L. m.fl., 2014), eller som en uhensigtsmæssig foranstaltning med overvejende negative konsekvenser, fordi der gennem testen sker en tilsidesættelse af opmærksomhed på det enkelte barns autonome udvikling (Klitmøller & Sommer, 2014). Andersen (2009) fortolker modsætningerne som en kamp om hvilken *viden*, der skal/bør produceres om det enkelte barn og om den institutionelle praksis, mens Pettersvold og Østrem (2012) taler om den diskursive kamp som en kamp om ”godhedsmagten”, der handler om at fastlægge, hvilken institutionel praksis der er ”bedst” for ”barnet”.

Det er et karakteristisk træk ved diskursen, både fra tilhængerens og modstanders side, at der er fokus på den sproglige evalueringens forventede positive eller negative effekt i et overordnet samfundsmæssigt perspektiv. Herigennem rejses der centrale og væsentlige spørgsmål af pædagogisk og etisk karakter, men i den faglige diskurs savnes der empirisk forskning, der retter opmærksomheden mod den lokale praksis, der opstår, når et bestemt sprogligt evalueringsmateriale bringes i anvendelse i en daginstitution. For at kvalificere diskurserne om sproglig evaluering i daginstitutioner er der behov for en forskningsmæssig tilgang, der retter opmærksomheden mod de konkrete handlinger, værdier og normer, der kommer i spil, når der gennemføres sproglig evaluering i en daginstitution. De centrale forskningsspørgsmål, der søges besvaret i denne artikel gennem en empirisk analyse af den lokale praksis er, hvad det er for vurderende perspektiver, der løftes frem i forhold til børns sproglige udvikling, hvad det er for roller og relationer, der skabes mellem børn og pædagoger, og hvordan de sproglige evalueringer rammesætter vilkår for børneliv og pædagogisk virksomhed.

Teoretisk udgangspunkt

Når man kaster et blik på det internationale forskningsfelt, der beskæftiger sig med sproglig evaluering, kan der overordnet betragtet identificeres tre forskellige paradigmer med hver deres teoretiske forståelse af sproglige evalueringsredskaber, med hver deres forskningsmæssige interesser, og med hver deres foretrukne videnskabelige metoder.

For det første er der tale om et forskningsparadigme, hvor den sproglige evaluering primært ses som et måleinstrument, der har til formål at være samfundsmæssigt behjælpelig med at generere sammenlignelig viden om individers, institutioners og nationers dygtighedsniveau. Det teoretiske udgangspunkt for dette paradigme er grundlæggende validitetsteori og psykometrisk teori, herunder item-response-theory, og der anvendes typisk kvantitative metoder til at tilvejebringe data (McNamara & Roever, 2006). Centralt inden for forskningsparadigmet er teoretiske diskussioner om kvalitetsudvikling af evalueringsredskaber samt empiriske analyser af evalueringsredskabers validitet og reliabilitet (McNamara & Roever, 2006; Gogolin, Neumann & Roth, 2005; Weir, 2005; Bachman & Palmer, 1996).

For det andet ses der et paradigme, hvor den sproglige evaluering betragtes som et politisk magt- og styringsinstrument (Pettersvold & Østrem, 2012; Menken, 2008; Shohamy, 2001; Spolsky, 1995). Det teoretiske udgangspunkt for dette forskningsfelt er typisk sociologisk teori – især Bourdieu og Foucault (McNamara & Roever, 2006; Shohamy, 2001). Den forskningsmæssige interesse er først og fremmest rettet mod at afdække de generelle logikker og værdier, der er indlejret i de politiske processer omkring sproglig evaluering og mod at afsøge mere generelle såvel tilsigtede som utilsigtede effekter af den sproglige evaluering, herunder deres funktion i forhold til at kategorisere individer og konstruere social identitet (McNamara & Roever, 2006). Den sproglige evaluering relateres først og fremmest til dominans- og magtrelationer og indskrives i den diskursive kamp om samfundsmæssige værdier og normer (Andersen, 2009). I forskningen inden for dette paradigme ses der en bred vifte af kvalitative metoder, ikke mindst diskursanalyse.

Karakteristisk for begge disse paradigmer er, at den sproglige evaluering grundlæggende ses som et instrument, der fungerer i en given samfundsmæssig struktur, enten som et måleinstrument eller som et politisk instrument. Dette instrumentelle blik på sproglig evaluering medfører en tendens til udgrænsning af samspillet mellem test og aktører på mikro-niveau, således at den lokale praksis og den lokale fortolkning og forståelse af normer og værdier i sproglig evaluering ikke kommer i fokus.

Det tredje forskningsparadigme, som skal omtales her, og som er udgangspunktet for analysen af den sproglige evaluering i denne artikel, er et etnografisk forskningsparadigme, hvor sproglig evaluering ses som en social praksis. Etnografi er ifølge Blommaert og Jie (2010) karakteriseret ved en særlig ontologi, hvor sprog ses som en ressource, der inddrages, anvendes og udnyttes af mennesker i et socialt rum og under mange forskellige omstændigheder, men altid på en måde, der har sociale konsekvenser. Etnografi er således ikke kun en metode, men et "full intellectual programme" (Blommaert & Jie, 2010:5). Etnografi er desuden karakteriseret ved at være en induktiv videnskab med en induktiv analysestrategi, hvad der grundlæggende indebærer, at forskeren følger data i sit feltarbejde, og at data peger på bestemte teoretiske problemstillinger (Blommaert & Jie, 2010). Den forskningsmæssige interesse i relation til sproglig evaluering er inden for dette paradigme rettet mod at afdække mønstre i den institutionelle praksis, nærmere bestemt de værdier og normer, processer og relationer, der vokser frem, når et bestemt sprogligt evalueringsmateriale bringes i anvendelse (Se fx Monsen, 2014; Schmidt, 2013; Kousholt, 2010; Martin-Beltrán, 2010, Holm, 2009b). Det etnografiske paradigme retter med andre ord opmærksomheden mod, hvordan folk "gør" sproglig evaluering, og mod hvad den sproglige evaluering gør med folk (Holm, 2009b). Feltarbejde, interviews og datanalyse er de centrale metoder, og der arbejdes frem mod analytiske generaliseringer, hvormed der forstås en type af generaliseringer, der indebærer en bedømmelse af, i hvilken grad resultaterne af undersøgelsen kan være vejledende, hvis der kastes et blik på andre lignende "sites" (Kvale 1997:228)

Metode og data

Det empiriske grundlag for denne artikel udgøres af data fra feltarbejde i to daginstitutioner i Københavns Kommune. I begge institutioner er der mange børn af migranter, og man har i den ene institution valgt at benytte et kommunalt evalueringsmateriale, der er udarbejdet af Københavns Kommune til sproglig vurdering af ”tosprogede børn” (Københavns Kommune, u.å), mens man i den anden institution anvender det ministerielle evalueringsmateriale ”Sprogvurderingsmateriale til 3-årige”, der er udarbejdet af Ministeriet for Familie- og forbrugeranliggender i 2007.

”Sprogvurderingsmateriale til 3-årige” består af et registreringsskema og et forældreskema. Registreringsskemaet, der udfyldes af en pædagog, er opdelt efter køn, således at der er et registreringsskema til 3-årige drenge og et til 3-årige piger. Det begrundes med, at ”der er stor forskel på drenge og pigers sproglige udvikling i 3-års alderen” (Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender, 2007:5). Registreringsskemaet til 3-årige drenge, der indgår i denne undersøgelse, omfatter en række delaktiviteter, der er domineret af to forskellige typer af interaktionsmønstre. Den ene type af interaktion, som illustreres af eksempel 1, er karakteriseret ved, at barnet skal vise forståelse ved at udføre de handlinger, som det bliver bedt om.

Eksempel 1:

Hanne: Så har vi tog og bog. Kan du pege på tog?
Omar: [Barnet peger på billedet af et tog]
Hanne: Ja. Det var sørme rigtigt. Så skal du vende igen. Så har vi bil og pil.
Kan du pege på bil?

I den anden type af interaktionsmønster, der illustreres i eksempel 2, fordres der i interaktionen mellem barn og pædagog en sproglig (re)produktion fra barnets side.

Eksempel 2:

Hanne: Kan du så sige: lampe-bamse-sut?
Omar: Lampe-bamse-sut.
Hanne: Hold da op, hvor er du bare god.

I forældreskemaet er der tre rubrikker, der handler om henholdsvis ordforråd, ords endelser og sætningsopbygning. Forældrene bliver bedt om at afkrydse, om de har hørt deres barn sige 100 forskellige ord. De skal tage stilling til, om de har bemærket, at deres barn er begyndt at anvende flertalsformer af navneord, genitiv samt datidsformer af udsagnsord, og de skal tage stilling til, hvilke af seks forskellige sproglige muligheder, der bedst beskriver deres barns sprogbrug i en given situation. Det er et særligt træk ved ”Sprogvurderingsmateriale til 3-årige”, som ikke ses i andre evalueringsredskaber, at det inddrager forældre i produktion af viden om deres barns sproglige udvikling.

Københavns Kommunes evalueringsmateriale er inddelt i seks overordnede rubrikker med følgende overskrifter 1) barnet og dets verden og omverden; 2) barnets modersmål (førstesproget); 3) barnets tilegnelse af dansk (andetsproget); 4) barnets sprogforståelse og brug af dansk 5) barnets øvrige udvikling; 6) institutionens bemærkninger til barnets generelle udvikling.

En meget stor del af rubrikkerne udfyldes ved at afkrydse udsagn, der er baseret på generel viden og vurdering af forhold omkring barnet. Det er primært i relation til besvarelsen af rubrik fire, at der indgår en særligt tilrettelagt sproglig interaktion mellem pædagog og barn. I denne interaktion vurderes barnets sprogforståelse og brug af dansk med udgangspunkt i en række spørgsmål som f.eks: Kan barnet svare på simple hv-spørgsmål? Forstår barnet danske tillægsord og biord? Kan barnet fortælle om sin alder? Eksempel tre er et typisk eksempel på den sproglige interaktion, der er central i dette evalueringsmateriale.

Eksempel 3:

Ida: Hvad er det her for en bil?
 Amir: En ambulance
 Ida: Hvad farve har den?
 Amir: Grøn
 Ida: Ja, det er rigtigt. Nu skal du høre..

Ud over observationer af ni sproglige evalueringer gennemført med disse to evalueringsmaterialer er datagrundlaget for undersøgelsen tilvejebragt gennem interviews med institutionsledere og/eller de ansvarlige for den sproglige evaluering, gennem samtaler om de

observerede sproglige evalueringer med de personer, der gennemfører dem, gennem indsamling af information om de anvendte sproglige evalueringsredskaber og gennem indsamling af informationer, der belyser lovgrundlag og politiske beslutninger i relation til sproglig vurdering. Dataindsamlingen fandt sted i en periode fra oktober 2008 til februar 2009.

De sproglige evalueringsmaterialers formål

Når en formel sproglig evaluering ses som social praksis rettes opmærksomheden blandt andet mod, hvordan evalueringsmaterialet rammesætter den sproglige interaktion. Set i dette perspektiv er der flere karakteristiske fællestræk ved de to anvendte evalueringsredskaber. Det forventes i begge evalueringsredskaber, at den sproglige evaluering foregår i et roligt og afskærmet rum og har karakter af en sproglig interaktion mellem et barn og en pædagog (Schmidt, 2013). Denne rammesætning af den sproglige evaluering indebærer, at det bliver pædagogernes opgave at gøre børnene målbare og sammenlignelige og at producere den viden om børns sprog, som evalueringsmaterialet fordrer. Det er desuden et karakteristisk fællestræk, at evalueringsredskaberne rummer flere forskellige evalueringsformål. I informationsmaterialet til "Sprogvurderingsmateriale til 3-årige" kan man læse at formålet med at sprogvurdere 3-årige børn:

både er at finde ud af, om barnet har de sproglige redskaber, det har brug for som 3-årig, og at give en støtte til de børn, der har brug for det. Sprogvurderingen skal herudover bidrage til, at daginstitutionen generelt kan øge fokus på børnenes sprogudvikling"(MFF, 2007)

Af informationsmaterialet fremgår det videre, at evalueringen med dette materiale forventes at resultere i, at 85 % af børnene vil få anbefalet en "generel indsats", 5-15 % af børnene "en fokuseret indsats", og 5 % af børnene "en særlig indsats" (Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender, 2007).

En række formål er således indlejret i det ministerielle sproglige evalueringsmateriale (Holm, 2009, 2010). Det skal give grundlag for en vurdering af, om det enkelte barn har et såkaldt aldersvarende sprogligt niveau, og i forlængelse heraf skal det danne udgangspunkt

for en kategorisering af børn i tre grupper. Herudover skal resultatet af den sproglige evaluering anvendes til en differentiering af en sprogpædagogisk praksis, og endelig er det hensigten med den sproglige evaluering af 3-årige, at den skal bidrage til at daginstitutioner får et skarpere fokus på børns sproglige udvikling. Den sproglige evaluering af de 3-årige børn er således tænkt som en måling, der kan danne grundlag såvel for en kategorisering af et barn som for en sprogpædagogisk indsats.

En lignende kombination af flere formål ses også i relation til Københavns Kommunes evalueringsmateriale. Det fremgår af procedurene for anvendelsen af materialet, at den sproglige evaluering har to formål. For det første skal resultatet af den sproglige vurdering anvendes til en kategorisering af det tosprogede barn, enten som tilhørende den gruppe af tosprogede børn, der har behov for særlig sprogstimulering, eller som en del af en gruppe, hvor sprogstøtten kan finde sted inden for institutionens almindelige praksis. For det andet fremgår det af vejledningen, at en besvarelse af sprogvurderingens rubrikker kan fortælle noget om ”barnets stærke sider, der kan arbejdes ud fra efterfølgende” (Vurderingsskema til 3-årige, s.4). Den sproglige evaluering er således også i dette tilfælde tænkt som et redskab, der kan danne grundlag for udvikling af sprogpædagogiske initiativer, der er målrettet det enkelte barn.

De sproglige evalueringers teorigrundlag

For at kunne måle og veje et barns sprog og sproglige udvikling har et sprogligt evalueringsmateriale altid en teoretisk forankring. Der må for det første defineres et sprogsyn, der giver svar på, hvilke aspekter af sprog, der skal evalueres. For det andet må der udvikles et målingssyn, der rummer en vurderende skala, som barnets sprog kan relateres til, og for det tredje vil evalueringsmaterialet fastlægge et kundskabssyn, idet det sproglige evalueringsmateriale stiller krav til barnet om viden om bestemte forhold og om at formidle denne viden gennem bestemte måder at bruge sprog på (Holm, 2010). På baggrund af disse træk bliver det relevant at se på samspillet mellem sprogsyn, målingssyn og kundskabssyn på den ene side og evalueringens mange formål på den anden.

Sprogsyn

Med sprogsyn forstås de grundlæggende teoretiske antagelser om sprog, der kommer til udtryk i det sproglige evalueringsredskab. Det er altså forståelsen af fænomenet sprog, der er fokus på, når sprogsynet i et sprogligt evalueringsredskab analyseres. Inden for sprogvidenskaben kan der identificeres to overordnede forståelse af sprog. Med udgangspunkt i den schweiziske sprogvidenskabsmand Saussure ses der en *strukturel* tradition, hvor sprog betragtes som et alment-abstrakt system for betydningsdannelse, og som en forudsætning for kommunikation i det hele taget (Widdowson, 1996). Det strukturalistiske paradigme indebærer, at sprog ses som noget, der konstitueres af bestemte delelementer som udtale, ordforråd, morfologi og syntaks. På baggrund af denne teoretiske forståelse af sprog rettes den evalueringsmæssige opmærksom typisk mod bestemte sproglige delelementer som evnen til at skelne lyde, mod det receptive ordforråd og mod kendskab til udsagnsords bøjninger, navneords flertalsformer og sætningsopbygning. Det er endvidere et karakteristisk træk, at der i det strukturelle paradigme er indlejret et perspektiv på sprog og sprogligt niveau som en individuel attribut – som noget det enkelte individ enten har eller ikke har.

Det strukturalistiske paradigme er blevet udfordret siden 1920'erne af flere forskellige sprogvidenskabelige retninger, der har det tilfælles, at de arbejder ud fra en grundantagelse om, at sprog hverken kan adskilles fra de personer, der frembringer det, eller fra de situationer, som de frembringer det i. Det drejer sig for eksempel om retninger som antropologisk lingvistik, interaktionel sociolingvistik og konversationsanalyse (Davis & Taylor, 1990/2014; Spolsky, 1998). Inden for denne forståelsesramme, der ofte benævnes et *interaktionelt paradigme*, ses sprog ses som et dynamisk, socialt fænomen, hvor betydningsdannelsen er forankret i interaktionen i den enkelte situation (Goffman, 1959; Silverstein, 1992). Overføres denne forståelse til sproglig evaluering indebærer det, at den evalueringsmæssige opmærksomhed i væsentlig grad rettes mod, hvordan et individ *bruger* sprog og andre kommunikationskanaler til betydningsdannelse i interaktion med andre. Set i relation til en daginstitution vil et interaktionelt syn på sprog medføre, at den evalueringsmæssige opmærksomhed især retter sig mod, hvordan det enkelte barn indgår

i forskellige sprogbrugssituationer – både i interaktion med voksne og ikke mindst i interaktion med andre børn, fordi der i interaktion mellem børn typisk vil være en mere symmetrisk fælles produktion af betydning, end når interaktionen finder sted mellem barn og voksen.

Den konkrete sproglige evalueringspraksis i daginstitutionerne indledes med, at pædagogen bringer barnet til et særligt rum, hvor kun barn og pædagog normalt er til stede. Pædagogen italesætter i mange tilfælde den sproglige evaluering som en leg, som barnet skal deltage i. Når selve evalueringen er begyndt, er forløbet stramt styret af anvisningerne og rubrikkerne i evalueringsmaterialets evalueringsskema, som pædagogen udfylder undervejs i interaktionen (Holm, 2009b). De følgende eksempler illustrerer nogle typiske træk ved den sproglige interaktion, der opstår. Eksempel 4 mellem pædagogen Ida og den 3-årige dreng Amir har udgangspunkt i ”København Kommunes vurderingsmateriale til tosprogede børn”, mens eksempel 5 og 6 mellem pædagogen Hanne og den 3-årige pige Yasmin har afsæt i ”Sprogvurderingsmateriale til 3-årige” (Holm, 2009b).

Eksempel 4:

Ida: Hvor er dine ryg henne?
Amir: Her.
Ida: Ja. Og hvor er numsen?
Amir: Der.
Ida: Den er der. Godt.

Eksempel 5:

Hanne: Så har vi tog og bog. Kan du pege på tog?
Yasmin: [Barnet peger på billedet af et tog]
Hanne: Ja. Det var sørme rigtigt. Så skal du vende igen. Så har vi bil og pil.
Kan du pege på bil?

Eksempel 6:

- Hanne: Hvor er pigen henne?
Yasmin: [Yasmin peger på en lege-kuffert, hvori der ligger en pige-
og en drengedukke]
Hanne: Kan du tage pigen op af kufferten?
Yasmin: [Yasmin tager pigen op af kufferten]
Hanne: Ja, det var godt. Og hvor er drengen henne?

Som det fremgår af disse eksempler medfører evalueringsmaterialets opbygning, at pædagogen bliver den styrende og mest talende, men også at barnet hverken forventes eller levnes mulighed for at bidrage til opbygning eller udvikling af en samtale eller en interaktion. Eksemplerne viser klart, at evalueringsredskaberne er udformet således, at de grundlæggende skaber en interaktion med en initiativ-respons og en initiativ-respons-feedback struktur, hvor der kun fordres en minimalrespons fra barnets side.

Det er dog ikke alle børn og pædagoger, der uden videre følger evalueringsmaterialernes stramme styring. Sekvensen nedenfor er den afsluttende aktivitet i den sproglige evaluering, som sigter mod gennem en tegneaktivitet at undersøge, om barnet kan benævne genstande på legepladsen.

Eksempel 7:

- Nete: Den allersidste ting. Kunne du ikke tænke dig at tegne? Hvad er der vi har ude på legepladsen?
Yasir: En legeborg.
Nete: Prøv at se om du kan tegne legeborgen. Nu skal jeg hjælpe dig med den der drillesko. [Der er tale om skoen til en dukke, der har været en del af en tidligere aktivitet]
Yasir: Måske har jeg sat den forkert på.
Nete: Vil du tegne for mig?
Yasir: Jeg vil tegne den der pige.
Nete: Jeg synes du skal tegne legepladsen og børnehaven, og hvad der ellers er derude.
[Yasir begynder at tegne]
Yasir: Det er en sh- sh- ismand.
Nete: En snemand.

- Yasir: En snemand. Og det er hans arme.
Nete: Hold da op. Den bliver flot.
Yasir: Og det er hans øjner, og der er hans mave og hans ben. Og det her er legepladsen. Man kan ikke slå sig.
Nete: Man kan ikke slå sig? Der ligger sne måske?
Yasir: Ja. Så kan man kælde.
Nete: Hvad er det, du tegner der?
Yasir: Det er så.. Det er hans mund, der er faldet ned.
Nete: Hans mund, der er faldet ned. Nå, okay.
Yasir: Ja. Og det er hans cykel, der er gået i stykker.
Nete: Det var ærgerligt, for så kan han ikke cykle på den, vel?

I dette eksemplet vælger barnet ikke at følge pædagogens opfordring til at tegne legepladsen, men beslutter sig for at tegne noget andet - først en pige og så senere en snemand. Pædagogen forsøger at fastholde barnet på den obligatoriske opgave, men barnet fastholder sin beslutning om selv at bestemme motivet på sin tegning. Meningsudvekslingen mellem barn og pædagog finder sted i et neutralt og ikke konfliktfyldt toneleje, hvad der kan bidrage til at forklare både barnets lyst til at tegne og til at inddrage den voksne pædagog i en samtale om sin tegning. Pædagogen vælger at tage imod invitationen og bidrager herigennem til en sproglig interaktion, der giver interessante informationer om barnets sproglige formåen, men ikke om barnets sproglige kapacitet til at benævne ting på en legeplads. Sammenlignes eksempel 7 med eksempel 4-6 illustrerer disse eksempler, hvordan et henholdsvis strukturelt og et interaktionelt paradigme grundlæggende skaber vidt forskellige typer af evaluerende interaktioner mellem barn og pædagog. Eksempel 7 belyser desuden det forhold, at et barns sprogbrug vil være afhængig af, at der opstår en vellykket interaktion mellem barn og pædagog (Daugaard, 2009). Derudover belyser eksempel 7, at en sproglig evaluering kan skabe dilemmaer for pædagogen, der må vælge enten at følge evalueringsmaterialets fordring og logik og afvise et barns invitation til samtale eller være imødekommande over for barnets ønske om at være medskaber af interaktionen.

I evalueringsmaterialeerne findes der enkelte elementer, der afspejler et interaktionelt orienteret sprogsyn, men ud fra en helhedsbetragtning fremstår et strukturelt orienteret sprogsyn klart som det dominerende. Det skyldes, at det først og fremmest er resultatet af den sproglige

evaluering mellem barn og pædagog, der er det centrale grundlag for kategoriseringen af barnet og for den intenderede sprogpædagogiske opfølgning.

Som det fremgår af eksempel 4, 5 og 6, medfører det strukturelle sprogsyns dominans og dets fokus på bestemte sproglige træk et lukket og stærkt styret initiativ-respons-feedback (I-R-F) interaktionsmønster mellem barn og pædagog, og det er desuden i meget væsentlig grad barnets forståelse – eller ikke-forståelse – af enkeltord og dekontekstualiserede sætninger, der kommer i fokus. Set i et bredere perspektiv indebærer det strukturelle sprogsyn i evalueringsmaterialerne, at den evalueringsmæssige opmærksomhed først og fremmest rettes mod bestemte prædefinerede sproglige kategorier og kun i ringe grad mod barnets produktive sproglige kapacitet eller sproglige kompetencer i bred forstand. Det har som konsekvens, at barnet grundlæggende ikke ses som en kompetent samtalepartner, der kan bidrage konstruktivt til at udforme og forhandle forløb og indhold i en sproglig interaktion med en voksen. Inden for rammerne af den observerede evalueringspraksis vil selvstændige initiativer til at etablere en samtale om noget, barnet selv finder relevant, fremstå som et forstyrrende indslag i den evaluerende interaktion (Holm, 2010).

Det fremgår af feltarbejdet og af interviews med aktører i institutionen, at de sproglige evalueringsredskaber i betydelig grad kommer til at præge den institutionelle forståelse af sprog og af børns sproglige udvikling samt den pædagogiske praksis. Pædagogerne tager i meget høj grad evalueringsmaterialernes sprogsyn, kategoriseringer og vurderinger til sig og formidler evalueringsresultater til forældre og til hinanden som objektive sandheder. Samtidig ses der en tydelig mod-diskurs, idet en del pædagoger giver udtryk for, at den mere omfattende sproglige evaluering er spild af tid, hvilket de begrundes med, at de i forvejen har tilstrækkelig viden om det enkelte barns sproglige udvikling (Holm, 2009b).

Der ses således en noget modsætningsfuld situation, hvor der på den ene side høres kritiske røster blandt pædagogerne, og på den anden side ses der samtidig en tendens i retning mod, at evalueringsredskabernes vurderende perspektiver bliver den dominerende norm for, hvordan børns sproglige udvikling italesættes. Sker det, kan det ifølge

Pettersvold og Østrem (2012) medføre en tilsidesættelse af andre måder at italesætte børns sproglige udvikling på – herunder vurderinger af børns sproglige udvikling, der hviler på et professionelt skøn fx med afsæt i en interaktionel forståelse af sprog (Pettersvold & Østrem, 2012). De sproglige evalueringsredskaber ses også at have den effekt, at det i institutionerne bliver en del af den daglige praksis at ”træne” og ”øve” de delaktiviteter og ord, der indgår i den evaluerende interaktion mellem barn og pædagog, og at artefakter, der er en del af den sproglige evaluering, bliver en del af institutionernes arsenal af ”legetøj” (Holm, 2009b).

Målingssyn og kundskabssyn

Målingssynet i de sproglige evalueringsredskaber, der analyseres i denne artikel er normrelateret (Guba & Lincoln, 1998). I relation til en sproglig evaluering betyder det, at normen typisk er baseret på en undersøgelse og statistisk bearbejdning af et sprogligt aspekt, som for eksempel ordforråd – hos et større antal børn i samme alder. Undersøgelsesresultater af denne type anvendes typisk til at fastlægge en norm for det, der kaldes alderssvarende sprog. Det er endvidere et centralt træk, at den statistiske bearbejdning af data indebærer, at den evaluerende opmærksomhed i normrelaterede sproglige evalueringer retter sig mod de aspekter af sprog, der lader sig kvantificere. Sproglige træk, der kun vanskeligt eller slet ikke kan indfri dette krav, indgår derfor ikke i den sproglige evaluering. Derudover er det et karakteristisk for de normrelaterede evalueringsredskabet, at de undersøger børns sproglige kompetence kontekstafhængigt (se eksempel 1-6). Heri ligger en markant forskel set i relation til de interaktionelt orienterede sprogvidenskabelige paradigmer, hvor det er en central grundantagelse, at børn ikke lærer sprog for sprogets egen skyld, men for at kunne gøre noget med sprog – for at kunne handle i deres liv i den situation, de befinder sig i (Karrebæk, 2009). Ud fra denne position forstås sprog som et kontekstafhængigt fænomen, og på baggrund heraf rettes der kritik mod norm- og aldersrelaterede sproglige evalueringer og kategoriseringer, fordi de hviler på antagelser om at alle børn gennemløber de samme udviklingstrin i samme rækkefølge og derigennem bidrager til at producere et stærkt generaliseret og de-kontekstualiseret syn på børns sproglige udvikling (Holm, 2009).

Når den sproglige evaluering er rettet mod en prædefineret norm om det alderssvarende og ikke mod en bred undersøgelse af, hvad et barn kan gøre med sprog, kan det have som konsekvens, at det evaluerende blik bliver rettet mod, hvad barnet *ikke* kan i forhold til den prædefinerede norm. Dette kommer tydeligt til udtryk i en af de observerede sproglige evalueringer mellem barn og pædagog, hvor et barn i løbet af en interaktion på 9 minutter siger ”Det ved jeg ikke”, ”Det kan jeg ikke” og ”Det vil jeg ikke” 18 gange (Holm, 2009b). Normrelateringen i de sproglige evalueringer indebærer ikke kun en tendens til, at den evaluerende opmærksomhed rettes mod det, barnet ikke kan i forhold til en prædefineret norm. Anvendes den normrelaterede evaluering som afsæt for en sprogpædagogisk indsats, vil der desuden være en betydelig risiko for, at indsatsen vil orientere sig mod at bringe barnets sprog i overensstemmelse med bestemte prædefinerede forestillinger om, hvad der er alderssvarende sprog, og fx ikke mod de sproglige behov som fremstår som centrale i barnets hverdag i institutionen.

Normrelaterede evalueringsredskaber rummer desuden særlige problemstillinger i forhold til flersprogede børn. Normen om et alderssvarende sprog er i de anvendte evalueringsredskaber udviklet med udgangspunkt i etsprogede børns sproglige udvikling og er derfor udtryk for, at flersprogede børn måles med etsprogede børns alen (Gogolin, Neumann & Roth, 2005; Holm, 2009b). Som konsekvens heraf vil en normrelateret evaluering typisk resultere i, at mange flersprogede børn bliver kategoriseret som børn med et ikke-alderssvarende sprog. Den sproglige evaluerings monolinguale perspektiv medfører således en tendens til en generel negativ kategorisering af flersprogede børn, fordi det sproglige evalueringsredskab kun forholder sig til det flersprogede barns sproglige udvikling på dets andetsprog og ikke til kompleksiteten og sammensætheden i et flersproget barns sproglige udvikling på flere sprog.

En sproglig evaluering rummer også et kundskabssyn, der manifesterer sig i, at der i evalueringen er foretaget en prioritering af, hvilke kundskaber man ønsker at værdsætte institutionelt. Hvilke ord er det fx der værdsættes, og hvilke måder at vise viden på har prioritet? I de normrelaterede evalueringsredskaber værdsættes det typisk, at børn kan de ord, som de fleste andre børn kan, men ikke at de kan

ord, som kun få børn kan. Det tillægges således ikke værdi, hvis et 3-årigt barn har magt over en række specifikke ord fra barnets hverdag og fx kan skelne mellem en kajak og en kano. Set i dette perspektiv bliver det klart, at de normrelaterede sproglige evalueringsredskaber afspejler en forestilling om et fælles dansk børneliv, hvor børn forventes at møde nogenlunde de samme ting i deres hverdag og derfor forventes at tilegne sig nogenlunde de samme ord. Bag den normrelaterede tankegang ligger der tydeligvis en antagelse om, at alle børn møder de samme sproglige udfordringer, har de samme sproglige behov på det samme sprog og på samme tidspunkt i deres opvækst. Forskelle fx mellem opvækst i land og by, mellem børn med mange eller ingen søskende, mellem et- og flersprogede børns sproglige udvikling elimineres af den logik, der er indlejret i en forestilling om et alderssvarende sprog. I de sproglige evalueringsredskaber ses således stærke normalitetsforestillinger, der medfører, at børn med en anden socialisering end den dominerende allerede i 3-års alderen kategoriseres som "behind schedule" (Anderson-Levitt, 1996) og dermed som problembørn og som potentielle tabere (jf. Pettervold & Østrem, 2012).

Konklusion

Enhver institutionel evaluering har en effekt på normer, værdier og praksis (Cheng m.fl., 2004). Denne effekt kan være større eller mindre og mere eller mindre direkte og tilsigtet. I relation til de sproglige evalueringer, der indgår i denne analyse, er der forventninger om en betydelig direkte effekt, idet de sproglige evalueringer ikke kun er tænkt som et måle- og kategoriseringsredskab, men også som et vidensgrundlag for udformning af en sprogpædagogisk praksis, og dermed som et redskab med en betydelig normsættende virkning. Gennem en værdsættelse af særligt udvalgte sproglige træk fungerer den sproglige evaluering som et udtryk for en officiel standard for vurdering af børns sprog og som et udsagn om, hvilke former for børnesprog der er passende i den institutionelle kontekst. De sproglige evalueringer sætter desuden rammer om den institutionelle praksis på en række områder, idet de fordrer en bestemt praksis, hvor pædagoger og børn forventes at foretage bestemte handlinger og at påtage sig særlige roller og positioner.

Det fremgår af data i denne undersøgelse, at evalueringsmaterialernes fokus på bestemte aspekter af barnets sprog resulterer i en praksis, hvor den sproglige interaktion mellem barn og pædagog er lukket, prædefineret og stærkt styret, fordi pædagogerne i langt de fleste tilfælde føler sig bundet til evalueringsmaterialets fordring om at gøre ganske bestemte ting for at producere viden af en ganske bestemt karakter. I forbindelse med langt de fleste items i evalueringsmaterialer forventes det ikke, og der levnes ikke mulighed for, at barnet kan/skal bidrage til opbygning eller udvikling af en samtale eller en interaktion. Det generelle billede er, at den sproglige interaktion mellem barn og pædagog får karakter af en kontrol af, om barnet kender og forstår bestemte sproglyd, ord og sætninger.

Den faglige og politiske diskurs om sproglig evaluering af småbørn er grundlæggende en ideologisk kamp, der drejer sig om, hvilken forståelse af sprog og sproglig udvikling, der skal prioriteres i daginstitutioner. I de analyserede daginstitutioner er den sproglige evalueringspraksis domineret af et strukturelt sprogsyn. Det medfører, at den evaluerende opmærksomhed især rettes mod kendskab til frekvente enkeltord og mod fonetiske forhold. Denne prioritering af bestemte dekontekstualiserede sproglige træk ses primært at være begrundet i et hensyn til en faglig forståelse af læseindlæring, hvor netop ordforråd og fonetisk kompetence betragtes som de mest betydningsfulde forudsætninger for at børn bliver gode til at afkode tekster (Holm & Laursen, 2011).

Analysen af evalueringsmaterialernes sprogsyn, målingssyn og kundskabssyn viser desuden, at den sproglige evalueringspraksis er præget af en tung monolingual normativitet, der synes at være baseret på en grundlæggende antagelse om, at alle børn i danske daginstitutioner socialiseres på samme måde, på dansk og gennemløber de samme sproglige udviklingstrin i samme rækkefølge. Denne normativitet medfører, at der stilles flere og flere krav til at være et "normalt" barn, samt at det kun er den dansksprogede del af flersprogede børns sproglige repertoire, der evalueres og værdsættes.

Diskussion og perspektivering

En daginstitution er en pædagogisk institution, hvor man vil noget med børnene – blandt andet udvikle deres sprog. Visse former for sprog og sprogbrug anses for at være bedre end andre, og derfor er det – og har altid været – en del af en daginstitutions virksomhed at anlægge vurderende perspektiver på børns sprog og sproglige udvikling. Det centrale spørgsmål er derfor ikke, *om* der skal foretages sproglig evaluering i daginstitutioner, men *hvordan* den skal foretages. Den øgede politiske opmærksomhed på sproglig evaluering i daginstitutioner kan derfor ses som udtryk for et ønske om at ændre en institutionel praksis ved at installere et andet sæt af normer og perspektiver på børns sproglige udvikling. Som det fremgår af denne artikel, har installeringen af de sproglige evalueringsredskaber i daginstitutionerne vidtrækkende betydning for normer og værdier, relationer og processer.

Praksis omkring de sproglige evalueringer i daginstitutioner forudsætter, at barnet er villig til at indgå i den sociale praksis, som konstrueres i den sproglige evaluering. Eksempel 7 nedenfor, hvor pædagogen Trine har hentet den 3-årige dreng Hamza på stuen og bragt ham til et særligt lokale, hvor den sproglige evaluering skal foregå, belyser dette.

Eksempel 8:

- | | |
|--------|---|
| Trine: | Sæt dig lige herop, så vi kan lege. |
| Hamza: | Nej. |
| Trine: | Du skal sætte dig herop – ved siden af mig. |
| Hamza: | Det vil jeg ikke. |
| Trine: | Jo, det skal du. Kom! |
| Hamza: | Jeg [uforståeligt udsagn] |
| Trine: | Hvad siger du, skat? Prøv at kigge på mig. |
| Hamza: | Jeg vil høre historie. |
| Trine: | Ja, men vi hører historie bagefter. |
| Hamza: | Nej. |
| Trine: | Du vil slet ikke? |
| Hamza: | Nej, jeg.. |
| Trine: | Vi har biler her, du kan lege med. |
| Hamza: | [Ryster på hovedet og ser ned i bordet] |
| Trine: | Du vil ikke lege med biler? |
| Hamza: | Nej, jeg vil have historie. |

Her afsluttes samtalen i denne omgang, og drengen og pædagogen forlader lokalet. Sekvensen viser, hvordan intentionen om at gennemføre en sproglig vurdering af denne dreng på dette tidspunkt giver anledning til en ganske betydelig magtkamp og konfrontation mellem barn og pædagog.

Ikke alle børn ønsker at deltage i den særlige ”leg” med pædagogen, når de bliver bedt om det, og ikke alle børn virker motiverede og opsatte på at ”lege med”. Eksemplerne i artiklen viser klart, at barnet skal være parat til at følge evalueringens logik og præmisser og parat til at acceptere, at det er pædagogen, der styrer interaktionen. De sproglige evalueringer forudsætter således et veltilpasset og velsocialiseret barn for at kunne lykkes efter hensigten.

Set i et *sprogpædagogisk* perspektiv skaber det betydelige problemer, at de sproglige evalueringsredskaber er domineret af et strukturelt sprogsyn, hvor sprog ses som en individuel egenskab, der grundlæggende konstitueres af ord og en række sproglige delkomponenter af stigende sværhedsgrad, som børn forventes at tilegne sig først og fremmest receptivt og i mindre grad produktivt. Et sådant syn på sprog og sproglig udvikling kan bidrage til unuancerede og forsimplede forestillinger hos pædagoger, forældre og børn om, hvad sprog og sprogbrug er for et fænomen. Derudover vil det være problematisk, hvis de sproglige evalueringers strukturelle sprogsyn kommer til at danne grundlag for udviklingen af den sprogpædagogiske praksis, fordi det vil betyde, at den sprogpædagogiske indsats ikke funderes i nyere teorier om sprog, hvor sprog og sprogbrug ses som en interaktionel betydningsdannelse, som en kontekstualiseret social praksis og som et multilinguallt repertoire (Holm, 2009b). Den sproglige evalueringens monolinguale perspektiv kan endvidere bidrage væsentligt til at cementere eller etablere en ”monolingual habitus” (Gogolin, Neumann & Roth, 2005) i institutionen med vidtrækkende konsekvenser såvel for flersprogede børn og deres familier som for pædagogers perspektiver på flersprogede børn.

De seneste års udvidelse af den sproglige evalueringspraksis i daginstitutioner gør det relevant i fremtidige undersøgelser at se nærmere på, i hvilket omfang evalueringsmaterialernes syn på sprog, måling og kundskab kommer til at præge den sprogpædagogiske praksis. Gennem sproglige evalueringer i daginstitutioner konstrueres

en praksis, der rummer bestemte teoretiske forståelser af sprog og af børns sproglige udvikling, og indlejret i denne praksis er bestemte typer af relationer og processer mellem daginstitutionens aktører. En etnografisk orienteret tilgang til sproglig evaluering med fokus på sprogsyn, målingssyn og kundskabssyn forekommer at være et relevant og produktivt udgangspunkt for at analysere de dynamikker, der skabes, når et bestemt sprogligt evalueringsmateriale bringes i anvendelse i en daginstitution, fordi en tilgang af denne karakter åbner for og bidrager med en viden om hverdagsliv og social praksis i daginstitutioner, der ikke indfanges af andre forskningsmæssige tilgange til sproglig evaluering. Der er med andre ord behov for en løbende etnografisk orienteret forskning i den sproglige evalueringspraksis i daginstitutioner, ikke mindst når denne praksis udvides gennem introduktion af nye sproglige evalueringsredskaber.

Referenser

- Andersen, Peter Østergaard (2009). Dokumentation og evaluering betragtet som kamp om viden. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 1, 60-71.
- Anderson-Levitt, Karen (1996). Behind Schedule: Batch-Produced Children in French and U.S. Classrooms. In Bradley A. Levinson, Douglas E. Foley & Dorothy C. Holland (Eds.) *The cultural production of the educated person: critical ethnographies of schooling and local practice*. Albany: State University of New York Press.
- Bachman, Lyle F. & Palmer, Adrian S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Blommaert, Jan & Jie, Dong (2010). *Ethnographic Fieldwork*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bundgaard, Helle & Gulløv, Eva (2008). *Forskel og fællesskab. Minoritetsbørn i daginstitutioner*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Cheng, Liying, Watanabe, Yoshinori & Curtis, Andy (2004). *Washback in language testing: Research contexts and Methods*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Davis, Hayley G. & Taylor, Talbot J. (1990/2014). *Redefining Linguistics*. London: Routledge.
- Goffman, Erving (1981) *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Gogolin, Ingrid, Neumann, Ursula & Roth, Hans-Joachim (2005). Sprachdiagnostik im Kontext sprachlicher Vielfalt. In Ingrid Gogolin, Ursula Neumann & Hans-Joachim Roth (Eds.) *Sprachdiagnostik bei Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann Verlag.
- Guba, Egon G. & Lincoln, Yvonna S. (1989): *Fourth generation evaluation*. Thousand Oaks: Sage.
- Holm, Lars & Laursen, Helle Pia (2011). Migrants and Literacy Crises. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 5(2), 3-16.

- Holm, Lars (2010). Språklig utvärdering i förskolan. In Lars Holm & Helle Pia Laursen (Red.) *Språklig praxis i Förskolan*. (ss. 73-90). Lund: Studentlitteratur.
- Holm, Lars (2009a). Who evaluates the evaluation? An analysis of computer-adaptive testing using literacy as an example. *Nordic Educational Research* 29, 137-148.
- Holm, Lars (2009b). *Evalueringsmateriale af sprogbedømmelsesmateriale i daginstitutioner. En undersøgelse af sproglig evalueringspraksis i daginstitutioner i Københavns Kommune*. Onlinepublikation på www.dpu.dk/om/larsh
- Jørgensen, Per Schultz. (2014). Barnet i systemets tjeneste. *Information* 15. januar 2014, s. 18-19.
- Karrebæk, Martha Sif (2009). Den prutter: Deltagelse og sproglig forhandling i børnehavebørns leg. In Lars Holm & Helle Pia Laursen (Eds.) *En bog om sprog – i daginstitutioner*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Kjærbæk, Laila, Rasmussen, Sissal & Clausen, Marit (2014). Børn bør sprogtastes, men ikke for at klare sig bedre i PISA-test. *Information* 26. februar 2014, s.18-19.
- Klitmøller, Jakob & Sommer, Dion (2014). *Læring, dannelse og udvikling: Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole*. København: Hans Reitzel.
- Kousholt, Kristine (2010). Børneperspektiver, læring og evalueringspraksis. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* 47(6), 485-498.
- Kvale, Steiner (1997). *InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzel.
- Københavns Kommune (u.å): *Individuel vurdering af det tosprogede 3-årige barns tilegnelse af dansk*. København.
- Martin-Beltrán, Melinda (2010). Positioning proficiency: How students and teachers (de)construct language proficiency at school. *Linguistics and Education* 21, 257-281.
- McNamara, Tim & Roever, Carsten (2006). *Language Testing: The Social Dimension*. Oxford: Blackwell Publishing.

- Menken, Kate (2008). *English learners left behind: Standardized testing as language policy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender (2007). *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige*. København.
- Monsen, Marte (2014). *Store forventninger? Læreropfatninger om eksterne leseprøver*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Pettersvold, Mari & Østrem, Solveig (2012). *Mestrer – mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Oslo: Res Publica.
- Schmidt, Lene (2013). Nationale statistikker, sprogkuffert og andre kuriositeter til test af børn. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 1(13), 50-59.
- Servicestyrelsen (2011). *Forskningskortlægning af behov for sprogvurdering, effektive sprogindsatser og pædagogisk efteruddannelse*. Udarbejdet af Bleses, D, Højen, A., Lum, J., Markussen-Brown, J. & Andersen, M. K. for Servicestyrelsen.
- Shohamy, Elana (2001). *The power of tests*. Harlow: Longman.
- Sigsgaard, Erik (2014). *Om børn og unges NEJ*. København: Tiderne Skifter.
- Silverstein, Michael (1992). The indeterminacy of contextualisation: When is enough enough? In Adrian DiLuzio & Peter Auer (Eds.). *The contextualization of Language*. Amsterdam: John Benjamins.
- Spolsky, Bernhard (1995). *Measured words: The development of objective language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Spolsky, Bernhard (1998). *Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Weir, Cyril J.(2005): *Language Testing and Validation. An Evidence-based Approach*. Basingstoke: palgrave/macmillan
- Widdowson, Henry G. (1996). *Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.