

Analytiske perspektiver på sproglig evaluering i daginstitutioner

Foredrag fra konferansen *Kartlegging i barnehagen: Innhold og konsekvenser*
Utdanningsforbundet, Oslo, 20 juni 2010

Lars Holm lektor, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, Danmark

Email: larsh@dpu.dk

Non-reviewed presentation, Published 28 December 2010

ØGET OPMÆRKSOMHED PÅ SPROGLIG EVALUERING

I Danmark er der i det seneste årti sket markante ændringer i den institutionelle praksis omkring sproglig evaluering i daginstitutioner. Ændringen består for det første i, at arbejdet med formelle sproglige evalueringer af småbørn er kommet til at fylde mere i den institutionelle praksis, fordi det nu er intention at sprogtæste alle småbørn og ikke kun særlige grupper af børn med formodede indlæringsvanskeligheder. For det andet er flere og flere aktører blevet inddraget i arbejdet med den sproglige evaluering af småbørn. Hvor det tidligere primært var personale med en særlig uddannelse, der foretog den formelle sproglige evaluering, er den nu i mange tilfælde pædagoger (og i nogle tilfælde også forældre), der foretager evalueringen. For det tredje skal den sproglige evaluering opfylde flere og flere formål. Hvor formålet tidligere var at identificere indlæringsvanskeligheder, er mange nyere sproglige evalueringsmaterialer tænkt som et redskab, der på samme tid skal opfylde tre forskellige formål. De skal fungere som et generelt måleinstrument af børns sproglige udvikling, der kan anvendes til kategorisering af børn. De skal anvendes som et pædagogisk redskab, der kan anvendes i forhold til det enkelte barns sproglige udvikling, og de skal bruges som et dokumentationsredskab, der

kan vise, at institutionen har arbejdet med de indholdsdimensioner, der er fastlagt i institutionelle handleplaner (Holm, 2009).

SPROGLIG EVALUERING SOM SOCIAL PRAKSIS

En daginstitution kan grundlæggende betragtes som en transformerende institution. Man vil noget med børnene – blandt andet udvikle deres sprog. Visse former for sprogbrug anses for at være bedre end andre. Derfor er det en del af en daginstitutionens normale virksomhed at anlægge evaluerende perspektiver på børns sprog og sproglige udvikling. Den sproglige evaluering er der med andre ord hele tiden og er ikke til at komme uden om. 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 på baggrund heraf ses som et ønske om at ændre den allerede eksisterende institutionelle sproglige evalueringsspraksis.

En institutionel sproglig evaluering skaber bestemte interaktionsformer, hvor pædagog, barn og forældre tildeles bestemte roller og positioner. Derudover er en institutionel sproglig evaluering en manifestation af et officielt og autoritativt perspektiv på sprog og sproglig udvikling, og

endelig indebærer en institutionel sproglig evaluering ofte en kategorisering af børn, der kan danne udgangspunkt for tildeling eller fratagelse af ressourcer eller rettigheder. En sproglig evaluering er således en magtfuld institutionel praksis og aldrig blot et neutralt måleinstrument. Det gør det relevant at stoppe op et øjeblik og se nærmere på, hvad det egentlig er for en praksis med hvilke værdier, der opbygges og udvikles i daginstitutionerne som følge af den øgede opmærksomhed på sproglig evaluering.¹

På samme måde som det ”gode” undervisningsmateriale ikke automatisk sikrer en god undervisning, er der heller ikke nogen garanti for at det ”gode” evalueringsredskab bliver forstået og anvendt som tilsigtet. Derfor er det relevant med en forskningsmæssig tilgang, hvor den sproglige evaluering ses og analyseres som et møde mellem aktører og evalueringsredskaber, der påvirker den institutionelle virksomhed på en eller anden måde. Det giver mulighed for at rette den forskningsmæssige opmærksomhed mod, hvordan der konstrueres en sproglig evalueringspraksis i mødet mellem evalueringsmateriale, pædagog og børn/forældre, og mod hvilke normer, værdier og praksisformer der udvikles og prioriteres, når et bestemt evalueringsmateriale bringes i anvendelse. Med udgangspunkt i denne synsvinkel fokuseres der i det følgende på den sproglige evalueringspraksis i daginstitutioner i Københavns Kommune.

ANALYSE AF EVALUERINGSPRAKSIS

På baggrund af et forskningsprojekt i sproglig evaluering (Holm, 2009b) kan der i Københavns Kommune identificeres to typer af praksis i daginstitutionernes arbejde med at foretage en formel sproglig evaluering. I det ene tilfælde har evalueringen primært karakter af *en interaktion mellem pædagoger*, og i det andet tilfælde er der primært tale om *en interaktion mellem en pædagog og et barn*. I begge tilfælde er det bestemte evalueringsmaterialer, der er styrende og rammesættende for, hvordan den sproglige evaluering gennemføres, og for hvilke aspekter af sprog og sprogbrug, der fokuseres på.

Når der er tale om *en interaktion mellem pædagoger* består praksis typisk i en udfyldelse af et TRAS-skema. Udfyldningen kan være organiseret på flere måder. I nogle tilfælde udfyldes skemaet af en af stuens pædagoger, der så efterfølgende indhenter de øvrige stuemedarbejdes syn på udfyldningen og på baggrund heraf even-

tuelt foretager visse justeringer. I andre tilfælde samles stuens medarbejdere og udfylder skemaet i fællesskab. Som det fremgår af eksempel 1, foregår det på den måde, at en person stiller spørgsmålene fra evalueringsmaterialer, hvorefter man i fællesskab snakker sig frem til en fælles vurdering, der efterfølgende markeres i et skema.

Eksempel 1:

Line: Bruger barnet to- til treords sætninger

Jesper: Ja.

Bente: Ja.

Når der ikke er umiddelbar enighed mellem pædagogerne, skal der mere forhandling til for at nå frem til en konklusion, som det fremgår af følgende eksempel, der stammer fra en vurdering af en 3-årig pige:

Eksempel 2:

Line: Er barnet interesseret i at lege med rim og remser? Nej, det synes jeg ikke

Bente: Ikke rigtig.

Jesper: Hun var faktisk udmærket til Santa Lucia. Der havde hun meget godt styr på den.

Line: Det er rim og remser

Jesper: Hvad?

Line: Men rim og remser?

Jesper: Men vi bruger jo heller ikke rim og remser særlig meget.

Line: Men så må vi jo vurdere det ud fra det, jo.

Jesper: Ja.

Line: Jeg vil give hende en skravering. Jeg synes ikke den skal være fyldt.

Eksemplet viser, at de divergerende vurderinger af barnet er baseret såvel på subjektive erfaringer fra en specifik situation som på mere generelle indtryk. Derudover illustrerer eksemplet, hvordan kategorier i et evalueringsmateriale kan forhandles og vurderes i interaktionen mellem pædagogerne og i dette tilfælde relateres til en lokal standard.

Når der er tale om *en interaktion mellem pædagog og barn* anvendes enten ”Københavns Kommunes vurderingsmateriale til tosprogede børn” (eksempel 3 og 4) eller det ministerielt udarbejdede ”Sprogvurderingsmateriale til 3-

årige” (eksempel 5 og 6) og den typiske praksis fremgår af eksemplerne nedenfor.

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.*

Eksempel 4:

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

I begge disse eksempler ses en samtalestruktur, hvor pædagogen stiller et spørgsmål af forståelsesmæssig karakter, som barnet så forventes at besvare med et enkeltord. Som det fremgår, er der tale om en såkaldt initiativ-respons-feedback struktur med en minimalrespons fra barnets side. Dette mønster ses også i de to eksempler nedenfor, dog med den variation, at barnets respons i eksempel 5 er ordløst og i eksempel 6 har karakter af en gentagelse af ordkombinationer.

Eksempel 5:

Hanne: *Så har vi tog og bog. Kan du pege på tog?*
 Caroline: *[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: *Kan du så sige: lampe-bamse-sut.*
 Caroline: *Lampe-bamse-sut.*
 Hanne: *Holde da op, hvor er du bare god.*

Ser man samlet på eksemplerne 1-6 er der således meget væsentlige forskelle i forhold til den måde den sproglige evaluering gennemføres på. Samtidig er der dog også iøjnefaldende og betydelige lighedstræk mellem evalueringsmaterialerne, når man ser nærmere på, hvad det er for aspekter af sprog, der evalueres. Den evalueringsmæssige opmærksomhed retter sig først og fremmest mod ordforråd, udtale, sætningslængde og syntaks og afspejler derigennem et *strukturelt orienteret sprogsyn*, hvor sprog grundlæggende forstås som noget, der består

af dekontekstualiserede enkeltdele. Dette er udtryk for et valg af sprogsyn og ikke den eneste mulighed i forhold til at foretage sproglige evalueringer. Hvis der havde været anlagt et *interaktionelt orienteret sprogsyn* i evalueringerne ville den evalueringsmæssige opmærksomhed typisk have rettet sig mod, hvordan barnet bruger sprog (og andre kommunikationskanaler) til betydningsdannelse i interaktion med andre – børn såvel som voksne – i forskellige sprogbrugssituationer.

Et andet fællestræk i evalueringsmaterialerne er, at de er aldersrelaterede. Det vil sige, at de er baseret på en forestilling om et prototypisk udviklingsforløb, hvor alle børn forventes at gennemløbe de samme sproglige udviklingstræk i den samme rækkefølge. På baggrund heraf er der i evalueringsmaterialerne bestemte normer for, hvornår et barns sprog kan karakteriseres som aldersvarende eller ikke-aldersvarende. Denne synsvinkel på sproglig udvikling har som konsekvens, at det grundlæggende ikke er barnets autonome og individuelle sproglige udvikling, der er i fokus i evalueringsmaterialerne, men en prædefineret norm om et aldersvarende sprog. Når et aldersvarende sprog forstås og defineres, som det gøres i evalueringsmaterialerne, for eksempel som en norm om, at et barn i en given alder har kendskab til et bestemt ordforråd, ligger der implicit bag denne antagelse en forestilling om, at børn vokser op under nogenlunde de samme forhold og møder nogenlunde de samme ting i deres hverdag og derfor kender nogenlunde de samme ord. Den evalueringsmæssige opmærksomhed på frekvente ord indebærer blandt andet, at det ikke tillægges værdi, hvis barnet har kendskab til og kan skelne mellem ikke-frekvente ord som pram og jolle, pagaj og åre eller andre særlige ord og begreber, der relaterer sig til det enkelte barns særlige opvækstvilkår.

Interesserer man sig for, hvordan normen i evalueringsmaterialerne er udviklet, viser det sig, at der ikke ligger en omfattende empirisk forskning bag de normer for sproglig udvikling, der gøres gældende i evalueringsmaterialerne. Normen for børns sproglige udvikling kommer herigennem til at fremstå som en ”common-sense-agtig” konstruktion. Den hviler ganske vist på visse teoretiske forestillinger, men den er ikke funderet i nyere videnskabelige undersøgelser af børns sproglige udvikling. Det indebærer, at materialernes normer og sproglige fokuspunkter får en noget arbitrær karakter. Man

kunne have opstillet andre normer, end dem der opstilles i materialerne.

Evalueringsmaterialernes aldersrelatering rummer desuden en særlig problemstilling, når det drejer sig om tosprogede børn. Normen for alderssvarende sprog i evalueringsmaterialerne er udviklet ud fra forestillinger om etsprogede børns sproglige udvikling. Det vil sige, at de tosprogede børn vurderes, som om de var etsprogede. Det medfører for det første, at der er risiko for at deres flersprogede sproglige udvikling overses, og for det andet at der ikke tages højde for det velkendte forhold, at tosprogede børns tilegnelse af et andetsprog forløber anderledes end etsprogede børns tilegnelse af deres første-sprog.

Retter man opmærksomheden mod baggrunden for den intensiverede sproglige evaluering i daginstitutioner i Danmark, viser det sig, at den relaterer sig til helt specifikke forhold. I det ministerielle ”Sprogvurderingsmateriale til 3-årige” og i ”Københavns Kommunes vurderingsmaterialer” begrundes den sproglige evaluering med et behov for at bedre børns læseindlæring i skolen og med et behov for, at opnå bedre nationale PISA-resultater. Dette hensyn til læserindlæring ekspliciteres yderligere i ”Sprogvurderingsmateriale til 3-årige”, hvor den evaluermæssige opmærksomhed på netop ordforråd og beherskelse af enkeltlyd begrundes med, at disse to ting anses for at være de mest betydningsfulde forudsætninger, for at børn bliver gode til at afkode tekster. Det skal nævnes, at der eksisterer andre faglige forståelser af læsning, end den der her gøres gældende. Men mere væsentligt i denne sammenhæng er det at diskutere betydningen og relevansen af, at et hensyn til et barns kommende læseindlæring gøres helt centralt i det evaluerende perspektiv på det 3-årige barns sproglige udvikling. I forhold til ”Sprogvurderingsmateriale til 3-årige” må man sige, at en bestemt faglig forståelse af læseindlæring med en bestemt faglig forståelse af læsning og sproglig udvikling har ”sat sig” på, hvad der tæller som en sproglig evaluering af et 3-årigt barn.

Den evalueringsmæssige tænkning, der er beskrevet ovenfor, er ikke uden problemer. For det første ses der i ”Sprogvurderingsmateriale til 3-årige” et sprogsyn, hvor det evalueringsmæssige fokus er defineret af, hvad der anses for vigtigt for et barns læseindlæring i skolen. For det andet er der betydelig risiko for, at der udvikler sig en uhensigtsmæssig sprogpedagogisk praksis,

hvis evalueringen anvendes som pædagogisk redskab, hvad der er en erklæret intention i materialet. Det skyldes kort fortalt, at en sproglig evaluering, der hviler på et strukturelt orienteret sprogsyn, peger i en bestemt pædagogisk retning. Hvis der er ord, barnet ikke kender, bliver den pædagogiske indsats rettet mod at lære barnet dette ord. På baggrund heraf vil der være en betydelig risiko for, at den sprogpedagogiske indsats retter sig mod det barnet ikke kan – og ikke mod det barnet kan. Herudover indebærer evalueringens indre logik, der handler om at måle det enkelte barns sprog, en betydelig risiko for en udgrænsning af nyere teorier om sprogtilægnelse og sprogpedagogik, der trækker på et interaktionelt sprogsyn, hvor det antages at børn lærer sprog – ikke for at lære sprog – men for at kunne bruge det til at skabe betydning i interaktion med andre.

AFRUNDING

Det er forbundet med betydelige vanskeligheder at evaluere børns sprog, hvis det skal gøres på en måde, der giver et nogenlunde dækkende billede af det enkelte barns sproglige udvikling. Det kræver nøje overvejelser og en solid faglig indsigt, fordi sprog og sprogbrug er komplekse fænomener. Og uanset hvordan den sproglige evaluering udformes, vil der være aspekter af barnets sprog, der ikke belyses. Alene af den grund er det vigtigt at overveje, under hvilke omstændigheder den sproglige evaluering har en karakter, hvor den muligvis kunne anvendes som udgangspunkt for pædagogisk praksis.

Den øgede opmærksomhed på sproglig evaluering i daginstitutioner indebærer en betydelig risiko for, at der sker en omprioritering af det pædagogiske arbejde fra en videreudvikling af den institutionelle sprogpedagogiske praksis til en udvikling af en institutionel evalueringspraksis. Man kan frygte, at der sker en forskydning i daginstitutionernes praksis fra en dialogisk orienteret til en diagnostisk orienteret tilgang til børns sproglige udvikling. Når der ikke længere er tale om at identificere børn med indlæringsvanskeligheder, men om at inddele 3-årige børn i *tre* kategorier, som det er intentionen i ”Sprogvurderingsmateriale til 3-årige” og i ”Københavns kommunes vurderingsmateriale”, vil det uundgåeligt have betydning for daginstitutionens praksis og indebære en omprioritering af et diagnosticerende perspektiv.

Institutionelle sproglige evalueringer rejser uundgåeligt også etiske problemstillinger. Et enkelt eksempel på den institutionelle praksis i tilknytning til anvendelsen af ”Københavns Kommunes vurderingsmateriale” kan illustrere dette forhold:

Eksempel 7:

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 [uf]*

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.*

Det fremgår tydeligt, at barnet oplever den planlagte sproglige evaluering som en frustrerende indgriben i sin hverdag, og eksemplet belyser desuden, hvad det er for roller pædagoger og børn sættes i, når man i institutionen anvender et evalueringsmateriale, der fordrer en interaktion mellem et barn og en pædagog.

Ser man på den ændrede evalueringspraksis i daginstitutioner i Danmark, kan man endnu ikke sige noget om, hvorvidt de har resulteret i bedre PISA-resultater. Men der kan ikke herske tvivl om, at de i betydelig grad har påvirket og grebet ind i daginstitutionernes daglige virksomhed. Der udvikles flere og flere kategoriseringer af småbørn, og der stilles øgede krav til, hvad det vil sige at være et ”normalt” barn.

Evalueringsmaterialerne hviler endvidere tungt på et strukturelt sprogsyn og er orienteret mod børns sproglige reception og anlægger derfor ikke i særlig grad et perspektiv, hvor børn ses som aktive og kreative individer i en betydningsdannelseproces. Det er væsentligt at fremhæve, fordi evalueringsmaterialernes institutionelle

autoritet indebærer en betydelig risiko for, at der vokser én bestemt forståelse af sprog, måling og børns sproglige udvikling frem.

På baggrund af analysen af den sproglige evalueringspraksis – og på baggrund af tyske analyser af sproglige evalueringsredskaber (Holm, 2009b) er det mere end tvivlsomt, at der kan sikres en høj kvalitet i daginstitutioners virksomhed og i arbejdet med sproglig evaluering, hvis der i daginstitutioner udvikles og anvendes sproglige evalueringsredskaber, der på samme tid er tænkt at opfylde et formål som måle- og kategoriseringsinstrument, som pædagogisk redskab og som dokumentationsredskab. Det skyldes kort fortalt, at en måling af sprog og en udvikling af en sprogpædagogisk indsats trækker på forskellige teoretiske og videnskabelige traditioner, der ikke er kompatible (Holm, 2009a).

Sproglig evaluering af småbørn handler på mange måder om, hvad det er for et syn på børn og barndom, der skal være gældende i daginstitutionerne, og sproglig evaluering er en naturlig og uomgængelig del af en daginstitutionens virksomhed. Hvad der er overordentlig vigtigt at diskutere og forholde sig til, er formålet med og formen for denne sproglige evaluering.

NOTER

1. Den følgende fremstilling er baseret på resultater fra et etnografisk orienteret forskningsprojekt (Holm, 2009a) og på en række forskningsartikler om sproglig evaluering i daginstitutioner (Holm, 2009b; Holm & Laursen, 2009)

LITTERATUR

- Holm, L. (2009a). Sproglig evaluering i daginstitutioner: Hvad er formålet? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 57(4), 26–33.
- Holm, L. (2009b). Evaluering af sprogvurderingsmateriale i daginstitutioner: En undersøgelse af sproglig vurderingspraksis i daginstitutioner i Københavns kommune. Lest 5 december 2010 from <http://www.dpu.dk/site.aspx?p=11170&pureid=194135&puretype=pub&lang=dan&retur=1>.
- Holm, L., & Laursen, H. P. (Red.) (2009). *En bog om sprog: I daginstitutioner: Analyser af sproglig praksis*. København: DPU's forlag.