



---

Ph.d.-afhandling

Lene S. K. Schmidt

# Sprogtest - når ord får betydning?

Analyser af hvilke samspil der opstår mellem standardisering af en sprogtest til treårige børn og pædagogisk praksis

## Forord

I et ph.d.-forløb er der mange mennesker og samtaler, som tilfører projektet nye dimensioner og spørgsmål. Jeg sender alle kollegaer ved afdelingen for Pædagogik, Københavns Universitet, som ph.d.-tiden blev delt med, en tak. Der iblandt tak for frugtbar respons ved afdelingens fælles forskergruppe `Brud, forskydninger og forstyrrelser i det pædagogiske felt´ og ph.d.-stipendiateres uformelle faglige forum og sammenkomster.

Jeg har selvfølgelig en helt særlig tak til de ledere, pædagoger, forældre, talehørepædagoger og børn, som gav mig mulighed for at være til stede i deres hverdag, og som lod mig spørge, kigge med og forstyrre.

Lektor Peter Østergaard Andersen, KU har med stor faglig vidde vejledt mig gennem hele ph.d.-projektet – tak for med et roligt og skarpt overblik at give med- og modspil på de helt rette tidspunkter. Peter og jeg har arbejdet sammen om studiet af de nordiske dimensioner for daginstitutionsområdet og i andre forskningssammenhænge, og jeg værdsætter, at der altid er plads til at forfølge egne ideer.

Mette Buchardt, først adjunkt ved Københavns Universitet og siden lektor ved Aalborg Universitet har ydet skarpsindige og gavmilde kommentarer til afhandlingen. I forlængelse af internationale kurser blev det især professor Diane Reay, Cambridge University og lektor Niels Kayser Nielsen, dengang Aarhus Universitet, som inspirerede til videre arbejde. Der ud over har jeg haft gavn af at besøge RUC´s forskerskole og daværende Børne og Unge gruppe. Kredsen for velfærdstudier fra NSU bidrog også til det tidlige arbejde.

Ph.d.-projektet er blevet til med midler fra BUPL´s forskningsfond, tak for støtte og muligheden for at forme projektet selv.

En varm tak til min familie, børneflokkene og venner der livligt befolker min hverdag. I har været der på netop de måder som skulle til for at projektet kunne afsluttes.

December 2013

# Indholdsfortegnelse

<b>Indledning .....</b>	<b>5</b>
Etablering af afhandlingens problemkonstruktion .....	6
Terminologier:	
Sprogkortlægning, sprogtest, sprogvurdering, sproglig evaluering .....	9
Sprogvidenskabeligt forskningslandskab - konkurrerende tilgange .....	11
Afhandlingens opbygning .....	15
<b>Kapitel 2. Teoretiske overvejelser og etablering af analytiske greb ....</b>	<b>17</b>
Indledende .....	17
Standardisering og standarder som område for samfundsvidenskab	
– spørgsmål til sprogtests og andre metoders neutralitet.....	20
Nyinstitutionel teori og andre forstyrrende elementer.....	21
Daginstitutionen som rum.....	23
Hverdagslivet og den handlingsudfoldende sfære .....	25
Daginstitutionen som sted .....	26
En kropssociologisk og kropsfænomenologisk interesse	
– aktører og handlen .....	28
Pædagogisk praksis som kropsliggjort virksomhed	
og mikrosociologiske optikker .....	30
<b>Kapitel 3. Feltarbejdet - rekonstruktioner af en forskningsproces .....</b>	<b>33</b>
Kulturvidenskab. Den etnografiske inspiration– at bedrive feltarbejde .....	34
Deltagende observation - deltagelse gennem observation? .....	37
Refleksioner over at etablere et forhold til den pædagogiske hverdag	
- tilstedeværelse i felten og andres tilskrivninger .....	40
En kultursociologisk forståelse af institution og hverdagsliv	
- at overskride daginstitutionen som geografisk afgrænset lokalitet .....	43
Feltarbejdets lokaliteter og om at gå på kryds og tværs.....	45
Pædagogisk praksis situeret – et sted, flere steder .....	47
Sprogtesten og situerede samhandlinger analyseret.....	49
Hverdagsrytmer – en analytisk oparbejdet kategori.....	50
Feltadgang til daginstitutionerne og udvægelse.....	52
Metodiske greb og alt det der ikke kan guides	
- feltnoter, interviews, observationer, sansninger .....	53
Åbne og systematiske observationer .....	55
Tegnkatégorier for observationer .....	56
Optegnelser af materielle rum og indretning.....	58
Sprogtesten blandt andre ting.....	59
Interviews og samtaler .....	60
Dokumenters forskellige status.....	63

<b>Kapitel 4. Standardisering af sprogtest.....</b>	<b>65</b>
Nordisk udsyn til andre sprogtiltag .....	67
Målorientering– transnational vidensopsamling og national cirkulation af redskaber til kommuner og daginstitutioner? .....	69
Transnationale strømninger, videnscirkulation og kontekstuelle særtræk med hensyn til kortlægning af sprogmiljø eller af det individuelle barn? .....	71
Dansk kontekst. Standardisering af sprogtest for treårige børn .....	74
Sprogtiltag. En indføring i daginstitutionsområdet i dansk kontekst .....	76
Det ministerielle testmateriale og konsortiedannelse.....	79
Pædagoger i rollen som vidensproducent eller leverandør af data for andre? ...	80
Nationale statistikker – viden (gen)anvendt .....	82
Forældre-kampagner .....	83
Kvalitet?.....	85
Efteruddannelsespakker .....	86
Fagforeninger .....	87
Afbureaukratisering?.....	88
Pædagogik og andre videnskabers standardisering af tid, rum og materiel for barndom og børn .....	91
Daginstitutionen som rum for klinisk eksperimentel praksis .....	92
Testinstruktioner til handling.....	94
 <b>Kapitel 5. Daginstitutionen som sted – sprogtesten blandt hverdagsrytmer og aktørers gøremål .....</b>	<b>98</b>
Den pædagogiske hverdag.....	98
Sprogarbejde, sproggruppe og værksteder – rum og redskaber til og for børn .....	100
Sprogskolen.....	105
Madpakken og de grimme ord – vurderingsmatricer blandt sprogtesten .....	109
At klargøre rum, redskaber og pædagogen selv .....	113
Sprogtesten som en leg.....	117
At se dobbelt – pædagogen indstiller blikket på barnet. Pædagogen udspændes mellem krav om objektivitet, og at være den for barnet `kendte person´ .....	120
Samfundet i rummet. Testøvelser og kropsholdninger .....	125
Kategorier af børn og andre tests .....	129
Kollektivt møde for forældre, garderobe snak og samtale om eget barn .....	131
Pædagogen og forældre tæller barnet op. Opgørelser af barnets svar ud fra testens kategorier og pædagogens afkrydsninger til testscores .....	134
At føre mappe over børn .....	137
På jagt efter sproget – en pædagogstuderendes undren. Samtale mellem pædagog og en praktikant efter udført sprogtest.....	138

<b>Kapitel 6. Sprogarbejde på tværs. Aktører sætter standarder for hinanden og sig selv .....</b>	<b>141</b>
Pædagogen, der skal være sprog-pædagog .....	141
Tværsektionelle og socio-materielle organiseringer af sprogarbejde .....	143
Helhedspolitik – barnets mappe, sprogtests og fordeling af børn til skoleklasser .....	143
Pædagoger kaldt til sprogarbejde - børnelitteraturkanon .....	145
Netværksmøde for sprogpædagoger og fælles pensum .....	147
PPR og tale-høre-pædagogers konsultative rolle .....	150
Pædagoger i sidemandsoplæring hos tale-høre-pædagog – at optræne blikket .....	152
Sprogtesten mellem standardisering og individorientering .....	155
At holde styr på sprogindsatser gennem et IT-system .....	155
Standardformuleringer til handleplaner .....	157
Statistisk opgørelse af barnet .....	159
Nationale statistiker og kommunens indkøb af et IT styret system .....	160
At holde på tallene selv .....	162
<b>Konklusion .....</b>	<b>166</b>
Nordisk udsyn til sprogtiltag og standardisering af sprogtesten i dansk kontekst – spredning og regulering af viden .....	167
Sprogtesten blandt hverdagsrytmer og gøremål .....	169
Sprogtesten får betydning for den sociale og materielle organisering af daginstitutioner .....	169
Pædagoger og børn gør sig erfaringer ved sprogtesten med kortlægning som uundgåelig .....	171
Børneinstitutioner som brændpunkter for samfundsmæssige spørgsmål og daglige mødesteder .....	173
<b>Litteratur .....</b>	<b>175</b>
Film .....	195
Forelæsninger .....	195
Dokumenter og rapporter .....	196
Sprogtesten .....	199
Kommunale dokumenter (anonymiseret) .....	200
Pressemeddelelser .....	200
Love, bekendtgørelser og skrivelser .....	201
Hjemmesider .....	202
<b>Bilag .....</b>	<b>204</b>
Feltarbejdets lokaliteter – beskrivelser af daginstitutioner og andre lokaliteter i nærområdet .....	204
<b>Summary .....</b>	<b>213</b>
<b>Resumé .....</b>	<b>214</b>

## Indledning

Midt i alt kortlægnings- og målingsiveren for den offentlige sektor, er en ministeriel sprogttest til at vurdere treårige børns sprog, blevet udbredt til danske kommuner og daginstitutioner. Pædagoger er således siden 2007 blevet instrueret i at udføre ensartede testøvelser for børn, såsom at sige ordet "Mund" og spørge barnet "Kan du gentage det?". For et par år siden før tiltagene omkring sprogtesten, stoppede jeg op på et gadehjørne i København hvor der stod, at en sprogbutik ville åbne i nærområdet med én ugentlig åbningsdag. Jeg var forundret over at sprog og butik blev kædet sammen og læste videre, at den var drevet af et kommunalt sprogkorps for daginstitutioner. I en notits stod at butikken ville være åben for pædagoger i kommunen, der ifølge et kommende lovkrav skulle tilbyde forældre at få sprogvurderet deres treårige barns sprog (Lov nr. 501 2007 § 11). Der blev henvist til den ministerielle sprogttest, som dén metode pædagoger kunne få gennemgået ved besøg i butikken. På den måde er sprogbutikken et eksempel på hvordan pædagoger landet over er blevet forsøgt indført i at gøre brug af en bestemt metode. Flere år senere er lovkravene om hvilke kategorier af småbørn der skal sprogvurderes ændret af flere omgange<sup>1</sup> og sprogbutikken i hjørnelokalet er der ikke mere. Men selve sprogtesten har vundet udbredelse i den forstand, at der stort set ikke er den kommune og daginstitution, hvor ledere og pædagoger ikke kender til testen på en eller anden måde. Tiltag omkring sprogtesten har taget fart på en måde, som jeg slet ikke havde forestillet mig ved dette forskningsprojekts begyndelse. Ministerier og aktører fra et konsortie, som udviklede sprogtesten, har bl.a. også stået for national efteruddannelse af pædagoger med fokus på børns sprog og oplysning for forældre. Kommuner og daginstitutioner er tillige blevet evalueret af Danmarks

---

<sup>1</sup> Afhandlingens kapitel 4 optegner bl.a. hvordan statslige lovkrav om at vurdere småbørns sprog skiftevis har været rettet mod forskellige kategorier af børn (fx børn med tale-hørevanskeligheder, tosprogede børn) og hvorledes udførelse af sprogtesten er forankret indenfor forskellige institutionelle områder (daginstitution, Pædagogisk Psykologisk Rådgivning ved tale-hørepedagoger og børneforvaltning ved tosprogskonsulenter).

Evalueringeninstitut for deres sprogindsats, og der er opgjort statistikker over børns testresultater.

Når sprogtesten og relaterede tiltag bliver omtalt i dagspressen, er det ofte som en præsentation af hvilken ny satsning, der nu sættes i søen for at optimere børns sproglige udvikling og som skal afhjælpe sproglige vanskeligheder (fx DR Oline 14. september 2012). Der formidles en tiltro til at sprogtiltagene er dokumenteret virkningsfulde, mens selve tiltagene kun sporadisk sættes til diskussion (fx P4 Midt & Vest d. 8. maj 2012). Den ministerielle sprogtest blev udviklet i relation til et lovkrav fra 2007 om at tilbyde alle forældre til treårige børn en vurdering af deres barns sprog og er også fastholdt at blive udbredt i forhold til ændrede krav på området. Det har undret mig hvordan en sådan standardisering af sprogtesten går for sig og hvilke offentlige og private institutioner, der er centrale aktører for den proces. I selve lovkravet fra 2007 og efterfølgende ændringer af dette krav er der egentlig ikke fordring om at anvende en bestemt metode. Ph.d.-afhandlingen tager således sit afsæt et helt andet sted end børns sprog, i den forstand at jeg vender problemstillingen på hovedet og spørger: Hvad hvis alt det her ikke kun handler om sprog? På en lidt anden måde kan der spørges: Hvordan blev sprogtesten spredt som en velegnet standard, for pædagoger at tage i brug, til at vurdere børns sprog? Hvordan foregår der styring gennem spredningen af én bestemt metode til daginstitutionsområdet og hvilket videnskabeligt ideal afspejler testen? Hvad er den viden, som pædagoger (og forældre) frembringer gennem brugen af sprogtesten, tiltænkt at anvendes som data til? Hvordan tager pædagogisk praksis sig ud i daginstitutioner? Hvad gør sprogtesten blandt andre hverdagsrytmer ved pædagoger og børn, og hvad gør aktørerne med sprogtesten? Hvilke hverdagsrytmer og gøremål indplaceres sprogtesten i? Dette er spørgsmål der har udgjort pejlemærker for afhandlingen, og er udtryk for måder at spørge på ved etablering af afhandlingens problemkonstruktion.

## **Etablering af afhandlingens problemkonstruktion**

Denne afhandling undersøger hvordan der foregår en standardisering, når en bestemt metode spredes til kommuner og daginstitutioner, som en velegnet standard at anvende til at vurdere treårige børns sprog. Jeg anskuer med inspirationer fra bl.a. nyinstitutionel teori spredningen af sprogtesten som udtryk for standardisering, men ser det ikke som en entydigt fastlagt og afsluttet proces, og er optaget af hvilke rum og redskaber pædagoger får forelagt gennem testen. Helt centralt for afhandlingen er, at jeg er optaget af den pædagogiske praksis, som sprogtesten indplaceres i, og hvad der tager sig ud som meningsfuldt gældende og dominerende for aktører. Jeg har som omdrejningspunkt for mit etnografisk inspirerede feltarbejde valgt at bevæge mig rundt i primært to udvalgte daginstitutioner fra forskellige kommuner og tilstødende

lokaliteter i nærområderne. Altså placerer jeg mig selv dér hvor pædagoger, forældre, børn og tale-høre-pædagoger blandt mange andre hverdagsrytmer og gøremål forholder sig til sprogtesten og hinanden. Når de seneste års sprogtiltag opremses kan de tage sig ret massive og entydige ud på overfladen, og styringsbestræbelser kan nemt forveksles med praksis. Jeg fokuserer gennem mit feltarbejde på, hvilke hverdagsrytmer og gøremål i pædagogisk praksis som der søges genskabt og gentaget. Sprogtesten anskues blandt andre hverdagsrytmer som blot et gøremål af mange. Jeg er optaget af hvad der sker mellem pædagog og barn, når de forholder sig til sprogtesten, og når de indgår i andre hverdagsrytmer med andre aktører og holder på med øvrige gøremål. Jeg søger at bryde med sprogtestens egenlogik om at være en hermetisk lukket situation og at gå på opdagelse i hverdagslivets tilsyneladende vilkårlige og tilfældige hændelser.

Afhandlingen er et pædagogikvidenskabeligt bidrag til at søge at objektivere sprogtestens egen objektivitet. Jeg er her influeret af pædagogisk forskning om evaluering og dokumentation, der har en vis teoretisk spændevidde men som har det til fælles, at de anfægter ideen om metodens neutralitet (Kampmann 2009, Dahlberg & Moss 2005, Andersen 2011, 2013, Plum 2010). Sprogtesten bliver ofte fremsat som en målbar og objektiv metode, samtidig med at den udstikker retningslinjer for hvad pædagoger, forældre og børn bør foretage sig. Jeg søger at overskride en sprogfiksering, og istedet spørge hvorfra sprogtesten egentlig kommer og hvilket rum for daginstitutionen, som der gennem testen søges konstrueret. Ved sprogtesten kommer det, der ikke er indenfor rammerne af testens mål og midler, nemt til at tage sig ud som vilkårlige handlinger og hændelser. Jeg fokuserer på hvordan det, der kan tage sig ud som tilfældigheder i hverdagen, samtidig er en del af samfundsmæssige processer, som rækker ud over daginstitutionen som lokalitet og omfatter samhandling mellem aktører, der er situerede på forskellige lokaliteter. Her er det ikke at forstå tematiseret som systemets kolonisering af hverdagslivet (Habermas 1981), derimod er det at forstå som hvordan sociale aktører til daglig gebærder sig mellem vilkår og handling.

Daginstitutioner anskuer jeg ud fra kulturanalytiske perspektiver som en del af samfundslivet. De processer, som finder sted i daginstitutioner, er måske nok en særlig form for samfundsmæssige processer, men er ikke et friholdt helle hvor verden udenfor er suspenderet. I afhandlingen betragtes daginstitutioner som en kulturel kamplads, hvor forskellige aktører brydes om hvilke hverdagsrytmer og gøremål for barndom og børn, der skal gøres meningsfuldt gældende og ikke kun hvilke interesser og ideer der skal vinde genklang. Standardiseringen af sprogtesten kan betragtes som udtryk for et videnskabeligt og politisk udtænkt pædagogisk miljø, hvor barnets udvikling søges givet én bestemt retning. Når ministerier, forsknings- og evalueringscentre forsøger at udbrede sprogtesten formuleres det tit som en systematisk metode og at praksis uden sådanne fremgangsmåder risikerer at blive



overladt til tilfældigheder. Pædagogisk praksis bliver ofte betegnet som uden mål og middel, hvis det står uden hjælp fra videnskaber og andre videnskonstruktører (EVA 2010, Indenrigs- og Socialministeriet 2009). Jeg søger at optegne en horisont for hvordan daginstitutioner, som samfundsmæssige rum som pædagoger, børn og andre aktører indtager som deres egne steder, samtidig er etableret af andre institutioner og aktører, uden at det anskues som noget der forudbestemmer hinanden.

Jeg undersøger de samspil, der opstår mellem standardiseringen af sprogtesten og pædagogisk praksis. Der er mange måder at anskue pædagogisk praksis og dermed også med hvilke teoretiske og analytiske optikker praksis kan undersøges. Eksempelvis er der aktuelt dominerende tilgange der anskuer pædagogisk praksis i daginstitutioner som et didaktisk foretagende, hvor der er lagt vægt på læring og målorientering (fx Broström 2013) eller tilgange som betragter pædagogisk praksis som en søgen efter den rette intervention til at mindske social differentiering (fx Jensen, Holm & Bremberg 2013). I denne afhandling udforskes pædagogisk praksis som kropsliggjort virksomhed, hvor handlinger kontinuerligt forbliver uafsluttede. Pædagogisk praksis bliver anskuet som en generationel, institutionaliseret praksis der først må indkredses og forstås for at kunne fortolkes og analyseres, og som går helt tæt på aktørers handlingspraksis. Jeg spørger særligt, hvilke vurderinger og fordringer, voksne og børn gennem hverdagsrytmer og gøremål, formidler til hinanden. De spændinger som det fælles hverdagsliv flankeres af, både når det kommer til sprogtest og andre gøremål, bliver ofte en opgave for aktører i hverdagen at håndtere og jeg spørger hvordan det foregår. Jeg er her ikke kun optaget af hvilke sociale forbindelser der fremkommer mellem voksne og børn, men også hvilke forpligtigelser der søges etableret mellem voksne, om hvem der skal gøre hvad for børn og med børn.

Jeg anskuer hverdagslivet som en arena for kontinuitet såvel som forandring. Der kan være ret så meget puls i hverdagslivet og daglige hændelser, samtidig med at de er fyldt med trægheder og gentagelser. Jeg har fokus på at spørge hvilke utematiserede hverdagsrytmer og gøremål, som så at sige er sivet ind i de dagligt gentagne handlinger, og som ikke kun foreligger som viden, men også som mening<sup>2</sup>. Dette omfatter ikke kun at se på de repetative hverdagsrytmer i dagliglivet, men særligt også på de brud der sker på gentagne rytmer og gøremål og hvordan sprogtesten indplaceres i alt dette. Når der sker brud på selvfølgeliggjorte hverdagsrytmer for aktørers samhandling, bliver det muligt at skildre forskelle i handlinger og perspektiver. Spændingsfeltet mellem kontinuitet og forandring udtrykt gennem konflikter, anskuer jeg, som en tilgang til at spørge hvilke hverdagsrytmer og gøremål der er fremherskende og som ellers udtalt regulerer social samhandling og orden.

---

<sup>2</sup> Der er nogle fællestræk med studier om den skjulte læreplan (Gustafsson, Stigebrandt & Ljunvall 1981), dvs. de former for opdragelse der udfolder sig ved den daglige strukturering af hændelser, som voksne ikke nødvendigvis er bevidste om former børns opfattelse af omverdenen.

Altså har jeg fokus på både aktørers enigheder og uenigheder, hvordan tingene skal gøres, hvem der er berettiget til at synes hvad, og hvilke gøremål som skal udføres. Dette er ikke nødvendigvis altid verbaliseret, men også udtrykt gennem handling.

Det er således samlet set afhandlingens formål: *at undersøge og analysere hvilke samspil der opstår mellem standardiseringen af sprogtest af treårige børn og pædagogisk praksis. På denne baggrund udforsker og analyserer jeg, hvilke hverdagsrytmer for pædagogisk praksis, som sprogtesten indplaceres i, og de måder hvorpå aktører gennem gøremål forholder sig til hinanden. Jeg undersøger således hvad sprogtesten blandt andre hverdagsrytmer gør ved aktører og hvad aktører gør med sprogtesten. Særligt udforsker jeg hvordan sprogtesten både skaber potentielle brud på hverdagsrytmer og oparbejdes som en del af sådanne rytmer. På denne baggrund analyseres de daglige kampe som udspiller sig mellem voksne aktører, om hvilke sociale kategorier, positioner og viden, der skal gøres signifikante, når børns handlinger vurderes. Deriblandt analyseres hvordan voksne vurderer hinandens gøremål og hvad børnene selv gør.*

## **Terminologier:**

### **Sprogkortlægning, sprogtest, sprogvurdering, sproglig evaluering**

Ministeriets "Sprogvurderingsmateriale til treårige børn" henviser jeg til som sprogtest fremfor sprogvurdering, for netop at understrege det psykometriske ophav som materialet har<sup>3</sup> (Schmidt 2013). Indenfor international og national sprogvidenskabelig forskning er der en del diskussion om hvilket begreb der skal anvendes, når børns sprog bliver vurderet. Dette afspejler også forskellige sprogvidenskabelige positioner, som jeg vender tilbage til sidst i indledningen. Indenfor sociolingvistisk forskning argumenteres for at bruge begrebet sproglig evaluering eller sprogvurdering fremfor sprogtest (se fx Shohamy 2001a, Holm & Lauersen 2009, Clausen, Poulsen & Jensen 1999a:10). Når begrebsbrugen skifter fra test til evaluering og vurdering indikerer det samtidig et skift i måden der bliver talt om hhv. evaluator fremfor testudøver og lærende fremfor testtager. Denne begrebslige diskussion har visse lighedstræk med diskussioner indenfor pædagogik om at benævne eleven som lærende subjekt og hvilke metoder der kan anvendes for at inddrage det som selvevaluerende. Det er alt sammen relevante sprogvidenskabelige diskussioner og som er af betydning for pædagogikken i den forstand at barndom og børn gøres til dens genstand. Men jeg

---

<sup>3</sup> Ministeriets "Sprogvurderingsmateriale for treårige børn" bliver kaldt for flere faglige betegnelser på én gang. Af testudviklerne omtales sprogvurderingsmateriale også som sprogscreening (Bleses 2009 kap. 8) og test (MFF vejledning 2007:1). Det ministerielle "Sprogvurderingsmateriale for treårige børn" blev udviklet af et konsortie for daværende Ministerium for familie- og forbrugeranliggender (MFF). Socialstyrelsen under Social-, Børne- og Integrationsministeriet har det aktuelle ansvar for sprogtesten.

opretholder at henvise til ministeriets sprogvurderingsmateriale som en test, for netop at understrege det videnskabelige ophav som materialet har og beskæftiger mig ikke med hvad det bør have. Jeg anvender sprogkortlægning til at henvise bredere til andre metoder og fremgangsmåder end sprogtesten, som aktører forholder sig til i forhold til sprog. Når pædagogers praksis eller individuelle børn gøres til genstand for vurdering ud fra flere parametre end sprog alene, anvender jeg kortlægning (fx det som aktører kalder for "skoleparathedstest", "barnets bog" og "udviklingsbeskrivelse"). Det er først og fremmest de former for hverdagsrytmer for pædagogisk praksis, som udfolder sig, som er min genstand og altså ikke metoder i sig selv. Når jeg anvender kortlægning, er det for at vægte, hvordan voksne søger at gøre børn transparente for beskrivelse og vurdering.

Internationalt og nationalt er der forskning om test indenfor pædagogiske institutioner. I relation til uddannelsesområder er der historiske studier af betydningen af brugen af test for uddannelsessystemer (fx Ydesen 2011), skolespsykologers brug af intelligenstests af børn (fx Bendixen 2006), tests betydning for social og kulturel differentiering (fx Broadfoot 1996), i studier af brudflader mellem specialpædagogik og almenpædagogik er brugen af test med normalfordelingskurver også tematiseret (fx Larsen 2011, Hamre 2012) samt betydningen af test for børns selvopfattelse (fx Reay & William 1999). Sprogtest på daginstitutionsområdet har tidligere mest været genstand for forskning i relation til bestemte kategorier af børn og kategoriserings- og differentieringsprocesser for disse børn i dansk kontekst. Jeg har med et fokus på samspil mellem standardiseringen af én bestemt sprogtest og pædagogisk praksis ikke haft et specifikt fokus på fx minoritetsbørn<sup>4</sup> eller børn med sproglige vanskeligheder, samtidig med at jeg ikke udelukker at der er andre kategorier der gøres socialt virksomme. Jeg afskriver ikke den forskningsmæssige og samfundsmæssige relevans af andre bidrag som: 1) At forske i hvordan minoritets børn ofte bliver genstand for sprogtest (fx Holm 2005) og på denne baggrund også kan blive fordelt til andre skoler end deres distriktsskole ved skolestart (fx Jacobsen 2012). 2) At forske i hvordan (sprog)test kan medvirke til social og kulturel differentiering i pædagogiske institutioner (fx Gitz-Johansen 2006, Bundgaard & Gulløv 2005, 2008) og hvordan test kan være et politisk magtredskab der reducerer demokratiske eller dialogiske spillerum for de der bruger dem (fx Shohamy 2001b:Kap.17, Holm 2009, Holmen & Ginman 2006) eller 3) beskæftige sig med hvordan børn, som voksne finder har sproglige

---

<sup>4</sup> Kategorien minoritetsbarn er på ingen måde et entydigt begreb. I dansk kontekst anvendes ved lovkrav om sprogvurdering typisk kategorien tosprogede børn i stedet (LBK nr 1240 2013:§11). Der er også hvis man ser i retning af svensk, norsk og finsk kontekst helt andre bestemmelser af kategorien minoritetsbarn. Her sondres mellem hhv. nationale minoritetskategorier (samisk talende børn og finlandssvenskere), immigranter (indvandrere) og/eller flersprogede børn (tosprogede) (Stakes 2004:33, 34, 35, Rammeplan for barnehagen 2012:13,21, Lpfö, 98 2010:11). Jeg sætter mig for at se hvad jeg ser, hvis jeg ikke tager grænsedragninger mellem kategorierne tosprogede og etsprogede i dansk kontekst for pålydende.

vanskeligheder, kan hjælpes (fx Law, Garret & Nye 2004, Roulstone 2001). Jeg har fremfor at fokusere på én bestemt kategori af børn på forhånd, i stedet været optaget af hvilke kategorier og handlinger omkring at vurdere børn, som aktører søger at gøre signifikante. Den kategori der som klasissisk parameter kommer i brug i mine analyser, er primært alder, idet forestillinger om hvorvidt en udvikling er i den rette progression ofte har vist sig nært forbundet dertil.

## Sprogvidenskabeligt forskningslandskab - konkurrerende tilgange

Afslutningsvist for indledningen skitserer jeg forskellige sprogvidenskabelige positioner, nemlig hhv. børnelogopædi og sociolingvistik repræsenteret ved dansk som andetsprog, som ind imellem er i strid med hinanden når det angår spørgsmål om sprogkortlægning indenfor daginstitutionsområdet i dansk kontekst. Herigennem optegner jeg hvordan standardiseringen af sprogtesten repræsenterer én bestemt gren af sprogvidenskaben ud af flere mulige. De forskellige sprogvidenskabelige positioner dukker op i forskellige afskygninger og institutionelle forankringer herhjemme. I forhold til statslige krav vedrørende sprogvurdering af treårige er der særligt kontroverser mellem hhv. en socio-lingvistisk position repræsenteret ved bl.a. Jens Norman Jørgensen, KU og Anne Holmen, KU<sup>5</sup> (dansk som andetsprog) samt en børnelogopædisk position repræsenteret ved bl.a. Dorthe Bleses, Center for børnesprog, SDU. Både socio-lingvistisk forskning og børnelogopædien bedriver forskning om børns sprogtilegnelse og er samtidig konstruktører af sprogkortlægningsmaterialer, der cirkulerer på daginstitutionsområdet<sup>6</sup>. Når jeg ret overordnet skelner mellem forskningstraditioner her, er det hensynet til det

---

<sup>5</sup> Jens Normann Jørgensen (KU) har bl.a. ledt Københavnerstudier i tosprogethed (udgivelser fra 1990'erne og frem til i dag) og sammen med Anne Holmen (først DPU, nu KU) stået for Køgestudiet. Begge er blandt nyere, dansk sociolingvistisk forskning, som omfatter analyser af *sproglig* interaktion i forhold til betydningsbærende kategorier i klasseværelset såsom magt/dominans, køn og identitet, positionering og interaktiv sprogforståelse (se fx Quist 1998, Jørgensen red. 2001, Madsen 2002, Jakobsen 2003). Der kan indskydes at sociolingvistisk klasserumsforskning har en forhistorie og langt fra alene omfatter et fokus på to-sprogede (Lindblad & Sahlström 2003:245, 254, 256). De tidlige studier havde som ambition at foretage en systematisk beskrivelse af strukturen i sproglig interaktion og sprogbrug med fokus primært på lærerens undervisning. Ved pædagogiske studier af klasseværelset og interaktion i samme, bliver senere studier også udvidet til mere systematisk at studere relationerne mellem fx socialklasse, køn og/eller etnicitet, skolekarriere og sprogbrug (fx Bernstein 1975).

<sup>6</sup> De seneste par år har der været statslige og ministerielle midler afsat til at udvikle testmaterialer. Tidligere har testmaterialer, så vidt jeg har kunnet finde frem til, primært været udgivet via forlag. Vedrørende testmaterialer er Specialpædagogisk forlag (SPF) og Dansk Psykologisk forlag (PF) blandt udgivere af materialerne – fra SPF bl.a. De'er ham'ses og Medina rettet mod tosprogede småbørn og fra PF bl.a. Reynells sprogudviklingsskalaer (0-7årige børn) rettet mod udviklingshæmmede børn. Fra Syddansk Universitet (SDU) er før kommunalreformen udgivet en oversigt over sprogvurderingsmateriale anvendt i landets kommuner. Kommunale PPR/forvaltninger og tale-høre pædagoger er blevet adspurgt forud for kravet rettet mod treårige børn (Møller 2005).

oversigtgivende, der således vinder overfor det nuancerede og der er sjældent så skarpt optrukket skillelinjer i konkrete forskningsarbejder, som det her optegnes.

I Dansk Pædagogisk Tidsskrift (DPT) temanummer "Sprog, sprogfærdighed, sprogvurdering" fra december 2009 retter Jørgensen og Holmen bl.a. en kritik mod Bleses (DPT 2009, 4). Indenfor dansk som andetsprog har Holmen bl.a. været med til at udvikle materialet "Vis, hvad du kan" for Undervisningsministeriet, der er rettet mod at vurdere tosprogede børns sprog (3årige og 4-5årige). Mens professor Dorte Bleses, som en del af et konsortie, har udarbejdet "Sprogvurderingsmateriale for treårige" for det tidligere ministerium for familie og forbrugeranliggender, der er rettet mod at vurdere alle treårige børn<sup>7</sup>. Den debat der føres i nævnte DPT temanummer bliver ikke ekspliceret som én diskussion mellem socio-lingvistik og klassisk/anvendt lingvistik, men som jeg læser det, afspejler det de to traditioners forskellige, videnskabelige grundsyn på sprog og sprogbrugere samt idealer om udformning af metoder til at vurdere børns sprog (se fx Lehmkuhl Jørgensen & Holmen dec. 2009:22).

Temanummeret repræsenterer primært forskere som har tosprogede børn som genstandsfelt og de vægter at sprog må anskues som socialt konstrueret og at en given måling af sprog altid sker ud fra konstruerede kriterier og derved også ideologiske kriterier (Jørgensen, Lystrup & Gitz-Johansen dec. 2009). Mens en børnelogopædagogisk interesse vægter at et givent redskab lever op til kriterier om validitet, realibilitet og objektivitet og at analysere data fra brug af redskabet.

Der er international forskning om samspil mellem globalisering, nationalstat og sprogpolitik (se fx Joseph 2004, Spolsky 1998, Calvet 2005). Kort skitseret rejser særligt socio-lingvistisk forskning gentagne spørgsmål om sprogpolitik, nationalsprog og multilingualisme, magt og sprogbrug, majoritet og minoritet samt social segregation og identitet (Spolsky 1995, Shohamy 2001b). Sprogtest studeres historisk og nutidigt som en del af samfundsmæssige institutioner, såsom militær, politiske, sociale og uddannelsesmæssige institutioner, og som en del af de effekter og konsekvenser, der opstår ud af brugen af tests (Spolsky 1995)<sup>8</sup>. I disse grene af sprogvidenskabelig forskning åbnes op for en diskussion af hvordan en sprogtest potentielt kan virke som et politisk magtredskab (McNamara & Roever 2006, Spolsky 1995) og som et disciplinerende redskab for de berørte, hvis det bliver brugt udemokratisk (Shohamy 2001b). Der bliver rejst spørgsmål til sprogtest som et mål i sig selv, samtidig med at der er tiltro til at en demokratisk brug af sprogtest er mulig og at dette er et spørgsmål om den rette brug. Blandt oversigter vedrørende forskellige tilgange til sprogtest er jeg

---

<sup>7</sup> De to materialer støder jeg også senere på i mit arbejde i feltarbejdet, som nogle voksne aktører og børn forholder sig til.

<sup>8</sup> Nævnte forskning vedrørende sprogvurdering, omfatter så vidt jeg ved ikke børn i daginstitutioner.

stødt på en lidt ældre publikation relateret til sprogundervisning og sprogtilegnelse<sup>9</sup> (Spolsky 1978). Her er en kritik rettet mod psykometrisk funderede tests. Videnskabelige diskussioner har forskudt sig, fra et spørgsmål om hvordan man skal teste til også at omfatte at forholde sig til hvad der skal testes og hvorfor testen anvendes (Shohamy 2002:31). Indenfor socio-lingvistik og området dansk som andetsprog i dansk kontekst refereres spredt til den internationale socio-lingvistisk forskning (fx Holm 2009:101, Holm 2005, Holmen & Ginman 2006:14- 22, Jakobsen 2004) og specifikt i forhold til debatten om sprogvurdering på daginstitutionsområdet (fx Holm & Lauersen red. 2009). Der refereres til at sprogvurdering kan have en såkaldt washbach effekt, dvs. den tilsigtede såvel som utilsigtede effekt den kan have for institutionel praksis, dets normer og værdier på længere sigt<sup>10</sup> (Cheng, Watanabe, Curtis & Erlbaum 2004). I dansk kontekst analyseres hvilke sprog- og kundskabssyn forskellige redskaber til at vurdere børns sprog afspejler og hvilke konsekvenser dette har for institutioner og praksis (Holm 2009).

I et bredere perspektiv er audiologopædi, herunder børnelogopædi, influeret af forskningsgrene indenfor bl.a. anvendt lingvistik, nyere kognitionsteori, neurologi og neuropsykologi, der vægter et strukturelt sprogsyn (Bleses, Fenson mfl. 2000, Gilis & Ravid 2006, Kohnert 2009). Det audiologopædiske område er menneskers høre-, tale-, sprog- og stemmeproblemer samt diagnostik og behandling af samme. Herunder hører *børnelogopædi*, der primært beskæftiger sig med det, der bliver omtalt som børns talevanskeligheder eller afvigende udvikling af talesprog og udredninger af samme. Det omfatter studier af børns sprogtilegnelse og udvikling i almindelighed, med henblik på at kunne diagnosticere fejludvikling, og hvor der som led i udredninger af individuelle børn anvendes sprogtests (Hansen 2010). Ved en almengørelse af sprogtest rettet mod treårige børn får børnelogopædien orientering mod børn i almindelighed, men stadig ud fra grundtanken om identificering af børn med talevanskeligheder. De sociolingvistiske forskere, som har dansk som andetsprog som deres område, har specifikt tosprogede børn som deres genstand og har gradvist udskilt sig fra børnelogopædien. Børnelogopædi har som praksis en institutionel forankring i specialpædagogisk område (fx kommunernes Pædagogisk Psykologisk Rådgivning). Mens området for dansk som andetsprog søger at skrive to-sprogede børn ud af den specialpædagogiske ramme og ind i en almenpædagogisk ramme i stedet (Daugaard 2003). Både børnelogopædi og området for dansk som andetsprog har udviklet

---

<sup>9</sup> Bernard Spolsky nævner tidligt i hans forskning (1978) tilgange indenfor sprogtest, som bliver kaldt: den- førvidenskabelige, psykometriske-strukturalistiske og integrative-sociolingvistiske (Spolsky 1978). Der er som en del af sprogvidenskabelige diskussioner fremført en kritik af psykometriens dominerende rolle i forhold til sprogtest (se Spolsky 1995).

<sup>10</sup> Denne begrebsbrug om wash-back effekt er forankret i én mål – middel – effekt tænkning. Når det er sagt er det et forsøg på at belyse hvordan sprogvurdering fører til andet end det ideelt tiltænkte.

sprogkortlægningsmaterialer til "deres" respektive kategorier af børn, ligesom der i forskellig skala er problematiseret modpartens materialer.

De to områder – børnelogopædi og sociolingvistik repræsenteret ved dansk som andetsprog og deres kontroverser - er indskrevet i mere almene videnskabelige spørgsmål om, hvorvidt det er sprogets autonomi som system eller sprog som et kontekstuel og interaktionelt fænomen, der skal vægtes (se fx Clausen, Poulsen & Jensen 1999a:11). Der iblandt diskussioner om i hvilken grad en udformning af en given test og måling af bestemte sproglige færdigheder, skal ses isoleret fra henholdsvis anvendelsen og sprogbrugeren eller ej (Daugaard 2003:21). Dette er en videnskabelig tvist, som ikke kun udspiller sig, når det kommer til sprogtesten. Det drejer sig bl.a. om grundvidenskabelige spørgsmål, såsom om evnen til at tilegne sig sprog og det at kommunikere er medfødt og/ eller om den skabes i social interaktion. Der bliver altså anlagt forskellige perspektiver på hvad sprog overhovedet er for en størrelse, hvordan det tilegnes og hvad der kendetegner en (kompetent) sprogbruger – uden at skillelinjer langt fra altid er så entydige som her optrukket. Der er dog en fælles opfattelse af at sprog kan vurderes, hvis der er det rette materiale, formål og omstændigheder og at vurderingerne kan bruges til at afklare om der er børn som behøver indsatser. Dette gælder hvad enten det er en søgen efter de mest "sensitive" testredskaber for minoritetsbørn eller det mest evidente testredskab for tværkompatible sammenligninger af alle børn i en bestemt alder.

Med mit afsæt i pædagogik anskuer jeg først og fremmest voksne og børn som sociale aktører fremfor sprog-brugere. Daginstitutionen har det med på den ene side at blive fremstillet som et pædagogisk miljø der skal blive mere målstyret, og på den anden side at blive konstrueret som et naturligt miljø for barnets frie udfoldelse (Andersen 2011). Når jeg i afhandlingen undersøger standardiseringen af sprogtesten, fremanalyserer jeg samfundsmæssige og institutionelle betingelser og herunder hvordan en metode, der repræsenterer en bestemt gren af sprogvidenskaben, søges gjort gældende. Mere kvalitativt orienterede metoder såsom sprogporteføljer, fortællinger og procesorienterede vurderingsformer, der vægter at kortlægge hvordan barnet indgår i sprogligt samspil med voksne og hinanden, adskiller sig ikke så radikalt fra pædagogisk oparbejdede traditioner for praksis, hvor det tilstræbes at forstå barnet som subjekt og afleder ikke altid den samme debat som test (Andersen 2011:61). Kvalitativt fortolkende fremgangsmåder til at vurdere børns samtale med den voksne og deres indbyrdes samspil har det med at tage sig ud som mere naturlige samværsformer, selvom de i princippet er ligeså institutionelt arrangeret som en test er det. Min afhandling er ikke et forsvar for det ene eller andet, men tematiserer i stedet hvorfra en bestemt metode kommer. Mit bidrag består af, at jeg stiller spørgsmål til udbredelsen af metoder til praksis der har kortlægning af børn for øje, og ser det således ikke som et spørgsmål om at finde flere, bedre eller andre metoder til daginstitutionsområdet.

## Afhandlingens opbygning

Ph.d.-afhandlingen er disponeret i to hoveddele. Afhandlingens problemkonstruktion belyses gennem forskellige teoretiske perspektiver og metodiske fremgangsmåder og jeg formidler en række analyser. Min afhandling samler sig i det man kan kalde *flere plot*, dvs. at den rummer et antal perspektiver, som ikke samles i én samlet pointe eller ét enkelt plot (Kofoed mfl. 2010:7). Jeg trækker på en variation af teoretiske, metodiske og analytiske fremgangsmåder, når afhandlingens problemkonstruktion undersøges om hvilke samspil der opstår mellem standardisering af sprogtesten af treårige børn og pædagogisk praksis. Dette er en måde at tegne flere facetter for, hvordan problemkonstruktionen kan undersøges gennem forskelligt empirisk oparbejdet materiale.

Kapitel 2 optegner mine teoretiske inspirationer og hvordan jeg trækker på en variation af nyinstitutionelle inspirationer, materialitets-, krops- og kulturanalytiske perspektiver. Der prioriteres at de teoretiske perspektiver nuancerer afhandlingens horisont og udfordrer hinanden mere end at de samler sig i et enkelt greb. Kapitel 3 rekonstruerer jeg forskningsprocessen og gør mit etnografisk inspirerede feltarbejde tilgængeligt for andre. Her vægter jeg at optegne metodologiske spørgsmål, forskydninger og brud relateret til forskningsarbejdet.

Kapitel 4 udgør afhandlingens første del. Gennem nyinstitutionelle inspirationer analyserer jeg hvordan børns sprog, sættes politisk på dagsorden for daginstitutionsområdet. Her etablerer jeg et nordisk udsyn for tiltag rettet mod børns sprog og undersøger tiltagene i dansk kontekst. Dette kapitel belyser institutionelle betingelser for standardiseringen af sprogtesten forstået som en fortløbende proces og undersøger hvilke forbindelser der etableres mellem offentlige ministerier, forsknings- og uddannelsesinstitutioner samt private virksomheder og muliggøre at sprogtesten udbredes.

Kapitel 5 og kapitel 6 udgør afhandlingens anden del. Krops-, materialitets- og kulturanalytiske greb tages i brug, når jeg analyserer pædagogisk praksis og hvilke hverdagsrytmer og gøremål der forsøges gjort signifikante. Altså hvilke betingelser voksne aktører får stillet til rådighed og stiller til rådighed for hinanden og hvordan børnene agerer. Sprogtesten forstås set i lyset af pædagogisk praksis og relateres til en række praksisser og aktører.

I afhandlingens sidste kapitel trækker jeg de forskellige analyser op i en samlet konklusion og bringer afhandlingens to dele i relation til hinanden og diskuterer hvordan de belyser forskellige sider.



I bilag er vedlagt en beskrivelse af de to daginstitutioner, som feltarbejdet omfatter, og de øvrige lokaliteter i institutionernes nærområder. Da institutioner og personer fra feltarbejdet er anonymiserede, er de anvendte egennavne i afhandling og bilag pseudonymer.

## **Kapitel 2.**

# **Teoretiske overvejelser og etablering af analytiske greb**

### **Indledende**

Denne afhandling objektiverer en specifik sprogtests objektivitet ved at skrive sig op imod den neutralitet, som testen tilskrives og spørge til dens sociale frembringelse. Afhandlingen beskæftiger sig med at undersøge min problemkonstruktion om samspil mellem standardisering af sprogtesten, som tiltag der er rettet mod at udbrede at vurdere børn ud fra en bestemt metode indenfor daginstitutionsområdet og pædagogisk praksis i konkrete daginstitutioner. Mit afsæt er at udforske, hvad der sker, når pædagogisk praksis i daginstitutionen bliver gjort til rum for sprogtests af børn, og ikke mindst hvordan dette rum samtidig udgør erfarede steder for aktører. Dette forfølger jeg gennem afhandlingens to dele. I første del af afhandlingen spørger jeg med inspirationer fra bl.a. nyinstitutionel teori, via dokumentlæsninger, hvorledes sprogtesten som del af centraliserede tiltag for daginstitutionsområdet forsøges udbredt som standard for kortlægning af børns sprog. Der udforskes, hvordan der via spredningen af sprogtesten til kommuner og daginstitutioner samtidig også sker en styring af, hvilken metode og viden om børn og sprog der gøres tilgængelig. Her er særligt fokus på, hvordan sprogtesten, på udbud fra et ministerium, er udarbejdet af testkonstruktører, og hvilke statistiske formål den viden, som pædagoger frembringer lokalt gennem brugen af testen, er tiltænkt.

I afhandlingens anden del undersøger jeg med materialitets-, krops- og kulturanalytiske greb for feltarbejdet, hvordan daginstitutionen, der ved standardiseringen af sprogtesten fremstår som et relativt homogent rum, omdannes af aktører til erfarede steder for deres samhandling. Jeg tilstræber at undersøge

pædagogisk praksis, som sprogtesten indplacerer sig i, og hvordan aktørers gøremål er rettet mod hinanden. Det gælder både, når jeg spørger til, hvad der foregår, når pædagoger, forældre og børn forholder sig direkte til sprogtesten på en separat lokalitet, og når jeg fokuserer på, hvad voksne og børn er i gang med af andre gøremål end selve testen. Jeg udforsker særligt hvilke former for meningskabelse, som knytter sig til kropsliggjort praksis, når voksne ved sprogtests såvel som andre gøremål, vurderer børns handlinger og hinanden. Ad den vej søger jeg at overskride sprogtestens logik om, at den skulle være afskærmet fra den øvrige hverdag, der foregår i daginstitutionen. Jeg vægter således at udforske sprogtesten som et gøremål ud af mange andre, og som indgår i, at aktører forholder sig til hinanden. Herved bliver det muligt analytisk at opdage, hvordan aktører i tilknytning til sprogtesten samhandler på kryds og tværs af tid, steder og personer.

I dette kapitel redegør jeg for, hvorfra mine metodologiske inspirationer kommer, og hvordan jeg opbygger teoretiske rammer og analytiske greb til at undersøge min problemkonstruktion om henholdsvis samspil mellem standardisering af sprogtesten på daginstitutionsområdet og pædagogisk praksis i udvalgte daginstitutioner. De teoretiske etableringer for afhandlingen er ikke færdige skabeloner, som har ordnet mit empiriske materiale, men har været måder at tolke det empiriske materiale, finde nye indfaldsvinkler og stille spørgsmål. Min problemkonstruktion er teoriinformeret, samtidig med at den er oparbejdet gennem med- og modspil fra feltarbejdet og mine udvalg af empiri (Hastrup 1999). Jeg arbejder med forholdet mellem teori og empiri som sammenvævet i en proces, som tilsammen samler sig i analytiske greb og oparbejdelse af kategorier<sup>11</sup>. Pædagogisk praksis bliver fx betragtet som en principielt åben kategori, dvs. som noget der må indkredses og genskabes, før det kan studeres, og ikke som en på forhånd velafgrænset og defineret størrelse der ligger "derude" klar til at blive studeret og fundet, inden det er undersøgt (Højlund 2004). 'Standardisering', 'sprogtest' og 'pædagogisk praksis' er måder at sætte rammer på, stille spørgsmål og få empirien i tale. Når jeg i dette kapitel redegør for mine teoretiske og analytiske greb, tematiserer jeg, hvordan afhandlingen bevæger sig på et kontinuum af kulturanalyse, socialkonstruktivisme og fænomenologi. Jeg søger en vis bevægelighed mellem forskellige forskningstraditioner og analytiske optikker, for at kunne arbejde med at fastholde kompleksiteter ved det empirisk studerede hverdagsliv (Wilhelm 2002:63). I mine analyser stræber jeg efter at teori og empiri udfordrer hinanden mere end at jeg er optaget af at få dem til at falde helt og aldeles i hak med hinanden.

---

<sup>11</sup> Når det kommer til spørgsmål om forholdet mellem teori, empiri og analyse i kvalitativ forskning bliver det traditionelt gjort til et spørgsmål om at gå deduktivt eller induktivt til værks for at sikre videnskabelig stringens (Cohen & Manion 1994:3ff). I mit arbejde betragter jeg samspil mellem teori og empiri som forbundet, uden et separat start- og slutpunkt for hver især.

At gøre rede for mit forskningshåndværk, dvs. at rekonstruere mine valg, greb og forskydninger i projektet, anskuer jeg som en vej til at gøre det muligt for andre at diskutere og kritisere mit arbejde - som en måde at etablere videnskabelig gyldighed<sup>12</sup> (Hastrup 1996:13). Dvs. at redegøre for mine metodologisk etablerede rammer og afsæt; altså hvorfra jeg spørger, og hvad det betyder for de måder, hvorpå jeg spørger (Gullestad 1989:124). I afhandlingens senere kapitel om feltarbejdet (jf. kap. 3) arbejder jeg videre med at tydeliggøre hvilke konkrete forbindelser og brud, der er etableret mellem teori, metode og empiri undervejs (fx Kvale 1997:236ff, Gulløv & Højlund 2004). De to kapitler (jf. kap. 2 og 3) udgør til sammen metodologiske etableringer, erfaringer og forskydninger, der har betydning for de efterfølgende kapitler med empirisk forankrede analyser<sup>13</sup> (jf. kap. 4, 5 og 6).

Der bliver ved kvalitativ forskning ofte rejst spørgsmål om forskningens fortolkningsmæssige rækkevidde, altså det velkendte spørgsmål om repræsentativitet. Antropologen Kirsten Hastrup (1996) beskriver det som en udfordring for samfundsvidenskab og humaniora ikke at lade en tro på rationalitet afløse en lige så blind tillid til dekonstruktion som den eneste mulige sandhed. Kriterier for reliabilitet, validitet og repræsentativitet er ofte tematiseret som postmoderne problembørn, men har som forudsætning, at sandhed og objektivitet ikke kun var noget man troede på førhen, og at man nu er blevet klogere, men også at sandhed faktisk fandtes i gamle dage, men at den slags er forsvundet nu (Hastrup 1996:13, Kjølrup 1997:376). Der er peget på et grundlæggende paradoks, eller afhængigt af synsvinklen, en videnssociologisk indsigt om, at fortolkningen er én blandt mange mulige foretaget på et bestemt tidspunkt og ud fra en specifik kontekst samt position. Der er dog i dagens videnskabelige institution stadig acceptregler, som går på krav til forskningspraksis om at skabe intern konsistens. Hastrup (1996) finder, at hvis vi skal undgå relativismen, må ren og skær dekonstruktion af den studerede virkelighed overskrides til fordel for en rekonstruktion af det studerede, der også gør selve det metodologiske håndværk tilgængelig for andre (Hastrup 1996:13). Når forskeren, sådan som det er tilfældet for mit arbejde, er en åbenlys del af forskningsprocessen, arbejder jeg ud fra, at de

---

<sup>12</sup> Den forskningsmæssige gyldighed forstår jeg som at skabe en stringens i de greb og fremgangsmåder, som jeg tager i brug. Hvorvidt den tekst, som jeg producerer, er gyldig forstås ikke i klassisk videnskabelig forstand at bero på, om den står i et objektivt forhold til daginstitutionel virkelighed eller giver en akkurat afbildning af den praksis, som udfolder sig, i den forstand, at jeg ikke postulerer, at mine perspektiver er absolutte (Wilhelm 2002:62). Jeg søger i stedet at sikre, at de grundlag, som mine analyser og fortolkning beror på, er gennemskuelige for andre (Højlund 2001:93).

<sup>13</sup> Mest af alt ser jeg kapitel 2 om teoretiske overvejelser som en måde at skrive frem, hvilke gennemgående bevægelser og forskydninger der ligger til grund for analyserne. Altså hvad der så at sige har præget mit teoretiske udsyn. Mens de små og store udfordringer for dette udsyn i forhold til feltarbejdet og ændringerne undervejs formidles i kapitel 3.

betingelser, som forskningsmæssige fund er frembragt under, skal kunne fremlægges. Det handler de næste afsnit om.

## **Standardisering og standarder som område for samfundsvidenskab – spørgsmål til sprogtests og andre metoders neutralitet**

I forhold til afhandlingens første del trækker jeg på pædagogisk og sociologisk forskning, der gør evaluering og dokumentation indenfor daginstitutionsområdet til sin genstand i nordisk og dansk kontekst (Dahlberg, Moss & Hence 2007, Dahlberg & Moss 2005, Andersen 2011, 2013, Kampmann 2004, Roth 2009). Det bliver ud fra disse forskningspositioner, fra et samfundsmæssigt perspektiv, undersøgt, hvordan evaluering og dokumentation på daginstitutionsområdet er en del af kvalitets-, mål- og resultatstyring for den offentlige sektor, og hvad krav til kommuner og daginstitutioner om at evaluere og dokumentere betyder for pædagogisk praksis og aktører<sup>14</sup> (Roth 2010, Sahlin- Andersson 2000, Andersen, Hjort & Schmidt 2008). Det er herfra teoretiske inspirationer og prægninger fra tidligere deltagelse i forskningsarbejde kommer, når jeg i relation til sprogtesten i dansk kontekst som udgangspunkt spørger, hvilke tiltag der forsøges fremmet fra centralt hold på daginstitutionsområdet. Tilsvarende inspirationer gælder, når jeg analytisk udfordrer den selvfølghed, hvormed standardiseringen af sprogtesten fremtræder i dansk kontekst, ved at etablere et udsyn til andre nordiske lande og spørge, hvordan tiltag for børn og sprog tegner sig der. Jeg har som et metodologisk afsæt, at sprogtesten, som enhver anden metode afspejler kulturelle normer og værdier, og at den uanset hvilken anvendelse

---

<sup>14</sup> Det er ikke evaluerings- og dokumentationsforskning, som institutionelt har samlet sig til at udgøre et felt, men forskere er på tværs af nordiske lande influeret af hinandens arbejder. Helt overordnet set anvender forskere på tværs af teoretisk og metodisk variation begreberne evaluering og dokumentation til at henvise til en bred samling af formaliseret, vurderende praksis i daginstitutioner (Alasuutari, Markström & Roth 2013). Dette refererer konkret til alt fra pædagogisk og digital dokumentation relateret til de pædagogiske læreplaner til evaluering i form af individuelle udviklingsplaner for børn, testmaterialer rettet mod børn, portefolier og selvevalueringer, som empirisk undersøgte fænomener. Det er studier af evaluering og dokumentation på daginstitutionsområdet, som jeg også fra deltagelse i tidligere forskning har været inspireret og influeret af (Andersen, Hjort & Schmidt 2008). Der er på tværs af teoretiske og metodiske variationer en kritik af at forstå pædagogisk praksis som en målbestemt virksomhed, der kan planlægges som en lineær progression. I stedet bliver der lagt vægt på at udforske, hvad det betyder for pædagogisk praksis, når aktører skal betjene sig af redskaber, der udstikker mål for, hvad praksis og børn skal opnå (Alasuutari & Markström 2011). Deriblandt studier af hvorledes forskellige former for ministerielt, kommunalt og lokalt udbredte evalueringsredskaber stiller pædagoger og forældre overfor at vurdere børn ud fra fastlagte lærings- og udviklingsmål, og hvad det betyder for voksnes såvel som børns sociale positioner og ageren til daglig.

den er tiltænkt ikke er objektiv, selvom den ofte fremstår sådan<sup>15</sup> (Reay 1999, Dahler-Larsen 1998, Dahlberg, Lundgren & Åsén 1995).

Denne evaluerings- og dokumentationsforskning anvender jeg som metodologisk afsæt til at spørge, hvordan sprogtesten egentlig overhovedet er kommet i stand i stedet for at betragte den som et neutralt redskab uden ophav. I min indhentning af dokumenter spørger jeg således, hvilke centralt forvaltede sammenhænge sprogtesten i dansk kontekst er fremkommet ud af, og er hermed ikke kun optaget af selve designet for metoden. Jeg optegner hvilke initiativer fra ministerier og styrelser for standardisering af sprogtesten, der er rettet mod daginstitutionsområdet. Når jeg i indhentning af dokumenter anlægger en sådan optik, tegner der sig undervejs et komplekst billede af hvilke offentlige institutioner og private institutioner, som er involveret i at udbrede og udvikle sprogtesten til kommuner og daginstitutioner. Nyinstitutionel teori kommer ind i billedet, som det der forstyrrer mig undervejs i mine dokumentanalyser, og som samtidig hjælper mig på vej med at spørge mere specifikt, hvilke private og offentlige institutioner og aktører der indgår i processer omkring standardisering af sprogtesten og med hvilke forskellige vidensinteresser. Deriblandt hvordan der er forsknings- og uddannelsespolitiske interesser investeret i den viden, som fremkommer ud af pædagogers lokale brug af testen.

### **Nyinstitutionel teori og andre forstyrrende elementer**

De nyinstitutionelle inspirationer, som jeg trækker på som med- og modspil til egne greb om mine dokumentanalyser, er overvejende politologiske og sociologiske<sup>16</sup>. De to professorer i organisationsteori Nils Brunsson og Bengt Jacobsen argumenterer i udgivelsen "A world of standards" (2002) for at gøre standardisering og standarder til genstand for samfundsvidenskabelig undersøgelse. I publikationen har de fokus på

---

<sup>15</sup> Det er værd at bemærke, at det ikke er det forhold, at evaluering og dokumentation omfatter vurdering, som på forskellig vis bliver problematiseret, men derimod at aktiviteter og redskaber har det med at fremstå som neutrale. Der bliver vægtet, at det ikke kun er relevant at bemærke, hvad evaluering og dokumentation fremhæver som væsentlige sociale kategorier og fremgangsmåder til at beskrive og vurdere praksis og børn, men også hvad der udelades herfra og dermed også underkendes (Dahlberg & Moss 2005).

<sup>16</sup> I Stefan Timmermans og Steven Epsteins review artikel "A world of standards, but not a standard world" (2010) gives et indtryk af de variationer der er indenfor nyinstitutionel teori, som vægter at standardisering og standarder må undersøges empirisk. Der er indenfor samfundsvidenskab, politologi, organisationsteori og økonomi skabt fornyet interesse for at studere organisationers og institutioners betydning for aktørers handlinger og omvendt (Nielsen 2005, Kjærgaard & Bukh 2006:190). I nyinstitutionel teori er der ind imellem en tendens til, at strukturer gives forrang for aktører, og aktører tenderer til at betragtes som nærmest passive modtagere (fx Meyer & Rowan 1991). Mens der også er andre grene af nyinstitutionel teori, der vægter, at forholdet mellem strukturer og aktører må forstås dialektisk, dvs. som noget der spiller sammen (fx Røvik 1998).

forholdet mellem offentlige og private institutioner og særligt på konstruktører af standarder, og hvordan standarder frembringes, mere end hvorledes de cirkuleres. Ifølge Brunsson og Jacobsen (2002) er vi vant til at se nationalstater som "the main rulemaking body for a great many people" (Brunsson & Jacobsen 2002:2). Men i forbindelse med statslige reformer, lovgivning og ministerielle anbefalinger anvendes der ofte standarder, som eksperter både inden for og uden for det offentlige har tilvejebragt. Eksperter indtager rollen som konstruktører af standarder og tilvejebringer redskaber, som andre institutioner er tiltænkt at bestræbe sig på at anvende. Brunsson og Jacobsen benævner konstruktører af standarder for "the standardizers". Konstruktører leverer, ligesom statslige lovgivere, også retningslinjer til "the many", men der er en begrænset regulering af dem. Konstruktører kan ikke komme med sanktioner, de må arbejde i tilknytning til stat og ministerier og overbevise om, at de standarder, som de kommer med, er i andres interesse (Brunsson & Jacobsen 2002:2). Brunsson og Jacobsen udtrykker det således: "Rather than being controlled by states, many standardizers want to influence and control state policies" (Brunsson & Jacobsen 2002:3). Eftersom standarder er frivillige, bruger konstruktører ofte en betydelig indsats for at forsøge at overbevise andre om, at det er i deres interesse, nu eller på langt sigt, at acceptere standarderne (Brunsson & Jacobsen 2002:3).

Jeg er ikke optaget af selve spredningen af sprogtesten som standardiseret formelement (fx Røvik 1998:3,262), men af de centralt forvaltede forsøg på regulering af daginstitutionsområdet, som der sker derigennem. Med inspirationer fra Brunsson og Jacobsen bliver det muligt for mig at have blik for standardiseringen af sprogtesten, som noget der ikke kun er et spørgsmål om spredning af viden og metoder, men også som en regulering af hvilke metoder og viden, der er forsøgt gjort tilgængelig. Brunsson og Johnsson skriver "we define standards as specific kinds of rules and standardization as the production of such rules" (Brunsson & Jacobsen 2002:1). Brunsson og Jacobsen fremhæver samtidig "we will question the notion that standardization always leads to uniformity and that standards are, or should be, accepted as defining appropriate behavior" (Brunsson & Jacobsen 2002:17). På trods af at standarder ofte er fremlagt som valgfrie, omfatter de regulering ved at indikere, at organisationer, institutioner og personer vil være bedre stillet, hvis de følger de retningslinjer, som en given standard udstikker, end hvis de undlader (Brunsson & Jacobsen 2002:2,12). Standardisering er ofte fremlagt som et spørgsmål om tekniske instruktioner for, hvad andre skal foretage sig, når de gør brug af bestemte metoder og fremgangsmåder, samtidig med at instruktionerne er alt andet end tekniske, idet de fremhæver nogle kategorier og handlinger, som mere oplagte end andre (Brunsson & Jacobsen 2002:11,12). Den vejledning, som pædagoger får forelagt ved sprogtesten, fremstår nærmest som et teknisk anliggende, der skal udføres trin for trin. Men den proces af social frembringelse, hvor igennem testen konstrueres og forsøges gjort til velegnet standard at vurdere treårige børns sprog ud fra, er alt andet end teknisk. Det

er den proces af social frembringelse for sprogtesten og dens lancering til kommuner og daginstitutioner, som jeg i afhandlingens første del vægter at fremanalysere.

Jeg hæfter opmærksomheden ved det konsortie, der ministerielt blev nedsat til at udvikle sprogtesten, og hvilke institutioner og aktører der bliver en del af dette konsortie, samt hvordan nationale evalueringscentre også arbejder i relation til standardiseringen af sprogtesten. Jeg spørger således, hvordan private og offentlige institutioner, deriblandt evalueringscentre og testkonstruktører, ikke blot skaber institutionelle forudsætninger for spredningen af sprogtesten, men også en regulering af hvilken viden og metoder, der spredes og gøres tilgængelige (Andersen, Hjort & Schmidt 2008). Når jeg i indhentning af dokumenter anlægger en sådan optik, tegner der sig undervejs et komplekst billede af hvilke offentlige institutioner og private institutioner, som er involveret i at udbrede og udvikle sprogtesten til kommuner og daginstitutioner. Deriblandt også hvilke institutioner og aktører der forsøger at skabe modoffensiver.

Man kan sige, at jeg på sin vis vender det nyinstitutionelle perspektiv på hovedet i den forstand, at jeg ikke er optaget af, hvordan selve sprogtesten spredes, men hvordan den viden, som bliver frembragt ved at pædagoger og forældre anvender testen, er tiltænkt at cirkuleres og (gen)anvendes af de selvsamme institutioner og aktører, der har udviklet testen (Schmidt 2013). Jeg afgrænser mig fra Brunsson og Jacobsen til tider rationalistiske og funktionalistiske perspektiver på samspil mellem standardisering og aktørers handlinger i praksis (Dahler-Larsen & Krogstrup 2000:283,284). Fra Brunssons og Jacobsens perspektiv anskues aktører som "adoptanter" af standarder, mens jeg forstår aktører som socialt handlende. Hvor Brunsson og Jacobsen forsøger at forklare, hvorfor aktører hhv. adopterer standarder eller ikke gør, kan man sige, at jeg har som udgangspunkt, at det interessante i stedet er, hvad aktører overhovedet foretager sig.

## Daginstitutionen som rum

Der er for afhandlingens første del, foruden nyinstitutionelle perspektiver til at fremanalysere standardiseringen af sprogtesten som et spørgsmål om forsøg på regulering af daginstitutionsområdet, også inspirationer i mit arbejde fra helt andre forskningspositioner. Jeg er influeret af pædagogiske, kulturhistoriske og sociologiske studier af arkitektur og ting for barndom og børn, bl.a. opførelser af skoler og daginstitutioner som en del af et moderne, vestligt projekt (Schmidt 2007, 2012). Det er primært Foucault forankrede studier<sup>17</sup> der, kombineret med barndomssociologi og

---

<sup>17</sup> Jeg har ikke Michel Foucaults arbejde som et gennemgående teoretisk greb, men studier af arkitektur og ting der er influeret her af har givet mit arbejde en vigtig horisont til samspil mellem, hvordan sociale og materielle strukturer udstikker rammer for hverdagen.



hverdagshistorie, formidler barndomshistorie, dens opretholdelse og forandring gennem dens forskelligartede rum (Coninck-Smith 2000, 2011:237). Skolen og daginstitutioner bliver i den optik set som kulturelle kampladser, samtidig med at de samfundsmæssigt fremstår som naturaliserede institutioner, dvs. som selvfølgeliggjort livsrum for barndom og børn<sup>18</sup>. Børneinstitutioner, ser jeg som en del af et moderne, vestligt projekt, hvor vaner og rutiner skiftevis bliver betegnet som risikofyldte eller sundhedsskadelige og forsøges reorganiseret. De sæt af standarder, for hvordan institutioner skal indrettes og aktører skal bære sig ad i daglig praksis, bliver ofte fremsat som objektivt nødvendige for fx børns vel og vel, samtidig med at historisk analyse også tydeliggør, at hvad der opfattes som påkrævede standarder løbende forandres (Shove 2003, Schmidt & Kristensen 2004, Martínez 2005, Ehn & Løfgren 2009, 2007).

Jeg trækker især på magtstudier af, hvordan der op igennem det 20. århundrede sker en standardisering af rum for barndom og børn i form af skoler, daginstitutioner samt asyler, som gør det muligt for videnskaber såsom medicin og psykologi at gennemføre studier af kohorter af børn, når de er samlet i institutionerne, og hvor særligt målbare redskaber til kortlægning af det individuelle barn vinder frem<sup>19</sup> (Rose 1995, Augestad 2005, 2003). Daginstitutionen og skolen har det her med at blive konstrueret som relativt abstrakte og homogene rum, der har klinisk eksperimentel praksis som sit ideal for kortlægning af individer. Standardisering, fortolker jeg, henviser til, at materialitet i form af rum, tid og ting målrettes barndom og børn og forsøges gjort ensartet til forskellige målbare og undersøgende formål. Jeg spørger inspireret herfra, hvilken form for standardisering af rum, tid og redskaber, som der med sprogtesten er lagt op til, at pædagoger og forældre vurderer børn ud fra, og hvilket sprogvidenskabeligt ideal dette afspejler for, hvad daginstitutionen skal tjene som rum for (jf. afhandlingens kap. 4). Herigennem bliver det muligt at tydeliggøre, hvordan sprogtesten repræsenterer en bestemt sprogvidenskabelig gren, der har psykometri som sit ideal.

---

<sup>18</sup> Hvis man sætter pointen på spidsen, har der i vestlig kontekst også været tidspunkter, hvor det ikke blev opfattet som særlig forrykt at spørge til, om børn skulle gå i skole og daginstitution (Coninck-Smith 2002:79ff, 219ff).

<sup>19</sup> Jeg har fået skærpet mit blik for standardisering af sprogtestens materiel gennem læsninger af så forskelligartede historiske studier af skolelægers og lusetanters virke i skoler (Coninck-Smith 2000), skolepsykologers brug af intelligens test (Bendixen 2006) og opførelse af idrætsbaner og omklædningsrum (Augestad 2003). Fælles for disse forskningsbidrag er at standardisering sjældent bliver nærmere begrebsligt uddybet. Men det er forskning, som er influeret af Foucaults tanker om videnskabers betydning for rationalisering eller fornuftgørelse, hvor kundskab og standarder berører dagliglivet og producerer bestemmelser af, hvad der regnes for normalt, og hvad der afviger for meget fra det normale (Foucault 1999).

Jeg tager således i afhandlingens første del ret forskellige teoretiske afsæt i brug til analyser af, hvordan sprogtesten standardiseres og bliver en del af centraliserede tiltag for daginstitutionsområdet. Jeg veksler altså mellem at spørge, hvilke former for standardisering af rum, tid og redskaber som sprogtesten fremsætter for at indramme, hvilket videnskabeligt ophav testen har, til også at være optaget af, hvilke offentlige og private institutioner (ministerier, styrelser, konsortier) og aktører der er involveret i at udvikle testen og udbrede den som en velegnet standard til kommuner og daginstitutioner.

### **Hverdagslivet og den handlingsudfoldende sfære**

I afhandlingens anden del går jeg, via et etnografisk inspireret feltarbejde, helt tæt på den handlingsudfoldende sfære for voksne og børns hverdagsliv i pædagogiske daginstitutioner. Der har tværvideenskabelige barndoms- og børnestudier og kulturstudier af organisering af hverdagslivet i daginstitutioner været af betydning for mit forskningsprojekt, da de undersøger, hvilke vaner, rutiner og kategorier der bliver gjort virksomme i et net af sociale positioner og samhandlinger, når voksne og børn deler rum og tilbringer tid sammen til daglig (Højlund mfl. 2009, Strandell 1994). Billy Ehn's kulturalanalytisk studie af daginstitutioner (1983), er et eksempel på et klassisk bidrag, inden den form for studier for alvor tog fart i dansk kontekst. Hverdagslivet er ofte omdrejningspunktet for pædagogiske studier, der trækker på inspirationer fra etnografien. Kultursociolog Birthe Bech Jørgensen har betegnet hverdagslivet som et vildt begreb, der i princippet er uafgrænset (Bech-Jørgensen 1988, Bech-Jørgensen 1994:18). Frem for at afgrænse hverdagslivet til et substantielt begreb med et bestemt og definerbart indhold anvender jeg det, som et etnografisk inspireret udgangspunkt for at undersøge hverdagslivet som et processuelt fænomen. Både når det daglige liv, der udfolder sig, ser ud til at glide ubesværet, og når der sker brud på hverdagsrytmer. De utallige vurderinger, som der foregår i daginstitutioner, vedrører ikke kun sociale samhandlinger og forbindelser mellem voksne og børn, men også forbindelser mellem voksne indbyrdes og børn imellem. Jeg spørger, hvordan både børn og voksne skal udvise en socialitet i forhold til institutionens skemaer og planlægning, som betingelser de skal indordne sig, og som de samtidig også konstruerer sig selv i forhold til, og som de jævnligt også forstyrrer og udtrykker uvilje mod.

Helt centralt for mit forskningsprojekt er, at jeg anskuer sprogtesten om en del af det institutionelle hverdagsliv og ikke som en adskilt del fra praksis (Højlund & Gulløv 2003, Højlund 2009, Madsen 2004). Selvom forskellige former for kortlægning af børn efterhånden er udbredte fænomener indenfor daginstitutionsområdet, er det langt fra det eneste, som hverdagslivet for voksne og børn i daginstitutioner omfatter. Jeg har specifikt fokus på, hvordan sprogtesten indplacerer sig i det institutionelle hverdagsliv blandt virvaret af aktørers øvrige daglige samhandlinger og gøremål, og hvad

pædagoger i øvrigt hæfter sig ved i forhold til forældre og børn. Jeg har således ikke en forestilling om at indfange hverdagslivet som et generaliseret fænomen eller i dets totale helhed. Men sprogtesten er i min optik ikke en hermetisk lukket situation på en afgrænset lokalitet, i stedet anskuer jeg den som en del af pædagogisk praksis, hvor der også indgår andre praksis- og vurderingsformer. I min optik er vurdering en del af aktørers sociale samhandling og ikke adskilt fra den eller forbeholdt situationer, hvor der er lagt op til, at nu skal barnet kortlægges (Andersen 2011:23ff). Det gælder både aktiviteter, der er markeret som at have at gøre med kortlægning af børn, og gøremål der ikke lige så eksplicit er omfattet af sådanne forventninger, men som stadig omfatter krav om, hvilke handlinger og væremåder der opfattes som påkrævede eller hensigtsmæssige. Altså er fokus på, hvad der i praksis bliver gjort gældende som meningsfuldt dominerende og fungerende i den hverdag, der udforskes.

## Daginstitutionen som sted

I afhandlingens første del er jeg optaget af hvordan daginstitutionen ved standardiseringen af sprogtesten fremstår som et rum, hvor en materiel og social opsætning tilsvarende en klinisk eksperimentel praksis skal tilstræbes, og idealet er at følge de samme procedurer fra barn til barn. Mens i afhandlingens anden del anskuer jeg sprogtesten som noget, der indgår i et sociokulturelt kompleks, hvor daginstitutionen ikke kun foreligger som et homogent rum, der er defineret på forhånd gennem standarder, men også udgør forskelligartede steder, som aktører tilegner og bearbejder gennem handling og gøremål (Kayser Nielsen 2010:94,95, Kayser Nielsen 1997:139). Jeg arbejder således som analytiske greb i afhandlingens to dele med kategorier for daginstitutionen som henholdsvis rum og sted. I de senere år er der talt om en topografisk vending indenfor samfundsvidenskab og kulturvidenskab, som henviser til en fornyet interesse for den materielle verden og analytiske kategorier såsom krop, rum, arkitektur, sted og ting<sup>20</sup>. Der er særligt en genfundet interesse for samspil mellem det socialkulturelle og det kropslige i specifikke materielle rammer (Hastrup 2006). I bl.a. sociologisk, etnologisk og kulturgeografisk forskning skelnes der

---

<sup>20</sup> På engelsk er det kaldt for spatial turn og modstilles ind imellem til et dominerende fokus gennem længere tid på sprogspil, diskurser, subjekter og symbolsk interaktionisme (Tanggaard & Brinkman 2010:1). Mest af alt henviser topografisk vending til en *reorientering* mod at medtage den materielle verden og dens objekter som noget, der er konstrueret af menneskelig social praksis og medkonstituerende for denne. Der er netop tale om en reorientering, der ikke afviser tidligere forsøg på analytisk at arbejde med materialitet, men som søger at genindsætte betydningen af og øge opmærksomheden på rum, steder, kroppe og ting.

mellem kategorierne rum og sted<sup>21</sup>, og det anvendes også i pædagogisk forskning om barndom og børn (fx Gulløv & Højlund 2003:134ff, Kampmann 1994). Jeg trækker her på kropsfænomenologi om, hvordan mennesker kropsligt bebor rum og gør dem til egne steder (Merleau-Ponty 1994:41,109-110).

Hvor daginstitutionen ved standardiseringen af sprogtesten fremstår som et relativt homogent *rum*, udforsker jeg derimod gennem feltarbejdet daginstitutioner som *steder*, som aktører bebor gennem forskellige aktiviteter og meningstilskrivninger. At mennesker i kropsfænomenologisk optik bebor rum henviser til, at de foretager bestemte handlinger i verden, der udkaster betydninger (Merleau-Ponty 1994:93). Denne tilnærmelse *gør*, at rum ikke fremstår som neutralt, men som et materielt og socialt rum, som er fortolket og erfaret af samhandlende aktører. Rum bliver til sted ved, at rummet erfares gennem menneskers kropslige aktiviteter, sansninger, deres emotionelle engagement og produktion af mening. Herigennem etablerer jeg et greb til at forstå, hvordan aktører lokalt tilegner sig daginstitutionen gennem handlinger og *gøremål*. I den optik er aktører lokaliseret og deres handling situeret (Kayser Nielsen 1997). At være kropsligt situeret indebærer samtidig at være positioneret, dvs. at stå i forhold til nogen, i en given kontekst (Schmidt 2012:488). Hver enkelt aktør står i forbindelse til hinanden og det er ikke uden betydning for deres ageren, hvem de har daglig kontakt med. Aktører tilegner sig en praktisk erhvervet kundskab, hvormed de forholder sig til og bruger daginstitutionen, dvs. erfaringer om, hvad man kan forventes at *gøre* og ikke *gøre* på hin lokalitet, samt hvad man kan *gøre* (Barth 1994). Jeg anvender kategorierne rum og sted til at fremanalysere, hvordan aktører befinder sig mellem daglige vilkår og handlingsudkast.

En vigtig pointe hos den franske sociolog Pierre Bourdieu (1977) er, at den symbolske mening ikke er indlejret i organiseringen i rum i sig selv, men må udforskes i forhold til aktørers aktiviteter. Sprogtests af børn foregår i specifikke kontekster, samtidig med at praksis udspiller sig i daginstitutionen, der omfatter samfundsmæssige projekter, som har en forankring og betydning, der rækker langt udenfor institutionen og sætter det hændte i sammenhæng med andre steder (Gulløv & Højlund 2003:142). Jeg undersøger i afhandlingens anden del, på hvilke måder pædagogisk praksis som kropsligt situeret virksomhed udfoldes, hvordan sprogtesten er indplaceret i dette, hvad aktører *gør*, og på hvilke måder noget fremkommer som mere meningsfuldt end andet. En typisk og relevant kritik af standardiserede metoder til at vurdere børn er, at de er løsrevet fra kontekstuelle forhold (fx Daugaard 2003). Min tilgang er en anden; jeg spørger gennem feltarbejdet til, hvorledes aktører kontekstualiserer sprogtesten

---

<sup>21</sup> På engelsk kaldes denne skelnen "place" og "space" og går bl.a. tilbage til geografisk forskning fra 1970'erne. Den kinesisk-amerikanske forsker Yi-Fu Tuan i geografi foretog med bøgerne *Topophilia* (1974) og *Space and place* (1977) et opgør med forskning, der havde rummets udtrækning, flade og areal som nøglebegreber. I stedet blev vægtet menneskers rumoplevelser og –tilegnelser, dvs. sanselige og subjektive erfaringer.

gennem deres handlinger og de udvekslinger, de har indbyrdes med hinanden. Både når pædagog og barn forholder sig til sprogtesten og hinanden på en særskilt lokalitet, og ved andre gøremål der også kan omfatte andre aktører end dem selv. At pædagoger og børn agerer både med og mod testens instruktioner, er ikke genstand for min kritik, det er derimod forestillingen om, at testen leder til harmoniseret praksis.

### **En kropssociologisk og kropsfænomenologisk interesse – aktører og handlen**

Daginstitutioner bliver i afhandlingens anden del anskuet som en del af samfundsinstitutioner, der skal forsøge at sikre, at børn udvikler sig indenfor normativt givne rammer og forventninger om, hvad der er normalt (Andersen 2012). De dominerende opfattelser af normalitet er skiftende, og ligeså er hvilke rum, indretninger og ting der menes at være nødvendige, for at børn kan udvikle sig optimalt<sup>22</sup> (Nørregaard 1977). Først og fremmest er min bestræbelse med de kulturanalytiske, materialitets- og kropsteoretiske optikker for feltarbejdet at gå helt tæt på aktørers handlingsliv og indkredse, hvad der af voksne og børn etableres som meningsfulde handlinger, når de forholder sig til hinanden, og hvad der ikke gør. Jeg er her inspireret af kulturhistorikeren Niels Kayser Nielsens studier af krop og socialfilosofierne Gunter Gebauers og Christoffers Wulfs teori om kroppens sprog formidlet gennem begrebet mimesis, samt filosofen Maurice Merleau-Pontys kropsfænomenologi. Både Kayser Nielsen samt Gebauer og Wulf gør også brug af bl.a. kropsfænomenologiske inspirationer, hentet fra Merleau-Ponty. Der er indenfor disse forskningspositioner tale om et opgør med en frontal modstilling af kroppen som enten essens eller konstruktion, og en bevægelse hen i retning af erfaring, krop og kultur, som et mellemrum, der hverken er rent essentialistisk eller rent konstruktivistisk.

Afhandlingen placerer sig indenfor videnskabsteoretiske traditioner, som foretager et opgør med en dualistisk kropstanke (Schmidt 2012). Jeg er inspireret af kropsfænomenologi, særligt Merleau-Ponty, og hans begreb om egenkroppen (*le corps propre*)<sup>23</sup> (Merleau-Ponty 1994:kap. 3-4). Kropsbegrebet i denne forståelse bryder med

---

<sup>22</sup> I Foucault inspirerede historiske studier af barndom og børn som der tidligere i dette kapitel er referet til er der en tendens til, at de former for standardisering af rum, indretning og ting som fremanalyseres kan tage sig meget gennemgribende ud. Flere af de der arbejder kulturhistorisk er selv inde på, det er en udfordring ikke at have adgang til de kropsliggjorte aktører, der formentlig har ydet både med- og modspil til arkitektur, rum og ting (Augestad 2003, Coninck-Smith 2000). Når jeg gennem mit etnografisk inspirerede feltarbejde overvejende arbejder med nutidigt materiale, vrimler det med kropsligt situerede og handlende aktører, og jeg spørger til hvilke dynamikker og brydninger, der pågår, når aktører forholder sig til sprogtesten og hinanden. Her er fokus på aktører som kropsligt erfarede og handlende subjekter, og der er et vist virvar forbundet dermed.

<sup>23</sup> *Le corps propre* kan oversættes på forskellige måder, hvoraf de hyppigst anvendte er egenkroppen og selve kroppen. Disse oversættelser står ikke i modsætning til hinanden, men peger på to sider af

vestlige vante forestillinger om mennesket som rationelt styret af bevidstheden (Jf. René Descartes, Cottingham 1998:24). Forestillinger om kroppen forstået som et ydre objektivt fænomen og bevidstheden som et indre subjektivt fænomen bliver udfordret. Kroppen og bevidstheden anskues i stedet som filtret ind i hinanden - som et både-og (Merleau-Ponty 1994:46,71,73,91, 1999:223,229). Her bliver talt om en dobbelthed mellem struktur og ageren frem for om determinisme eller selvbestemmelse. Med et begreb om egenkroppen ses mennesket som stedt til at være udleveret i forhold til omverdenen, og hvor kundskab opstår gennem handlinger og gøremål i forhold til omgivelser (Kayser Nielsen 1997:38). Aktørers gøremål, henviser som analytisk oparbejdet kategori til at aktører har sat sig noget for og at de i deres handlinger forholder sig til opgaver som de finder skal udføres, uden at det nødvendigvis er bevidst styret. Aktørers gøremål er således ikke afgrænsede aktiviteter, men kan bestå i flere forskellige handlinger, som krydser hinanden igen og igen.

Kroppen er, som Niels Kayser Nielsen udtrykker det, ikke tilstand, men relationel, dvs. en stemthed og indstilling i forhold til omverdenen (Kayser Nielsen 1997:139). Mere konkret betoner jeg vigtigheden af, at social handling er kropsliggjort handling. Det hjælper mig til, når jeg undersøger et fænomen, som er udpeget til at handle ren og skær om sprog, i stedet at spørge, hvordan aktørers handlinger udkaster mening og vurderinger. Det er handlinger, der både kan være sproglige og baseret på mimik og gestik eller andre kropslige udtryk. Med dette som metodologisk greb oparbejder jeg at forstå det, som udspiller sig mellem pædagoger og børn, både når de forholder sig til sprogtesten, og ved andre gøremål, hvor de samhandler med hinanden og andre aktører. Sprog er i denne optik betydningsfuld, men udgør kun en lille del af alt det, der kommunikativt er på færde<sup>24</sup>. Dette sker ikke alene ved sproglige handlinger og forhandlinger, men også gennem kropslige samhandlinger. Samhandling forstår jeg som de kontinuerlige, gentagne og kreative processer, hvor aktørers handlinger og fortolkninger vedvarende er under tilblivelse (Lidén 2000). Pædagogisk praksis anskues som et flersidet og komplekst forhold, der ikke er styrbart i en bestemt retning.

De sociale verdener er ifølge Gebauer og Wulf betydningsfelter, som mennesker kropsligt indgår i, og hvor strukturer inkorporeres til deres egne (Gebauer & Wulf 2001:19). At være hjemmehørende til en krop vægter netop, at det omfatter at være i verden og dermed også udleveret til at være historisk frembragt og socialt farvet

---

kroppen: Kroppen som min krop (egenkroppen), og kroppen som en levet krop (selve kroppen). Merleau-Ponty (1999) indledte inden hans død et arbejde med at genformulere spørgsmålet om kroppen gennem forsøg på at opbygge en lære om menneskets kødelige eksistens i verden som ikke nåede at blive afsluttet. Her anvender jeg for overskueligheden begrebet egenkrop og krop.

<sup>24</sup> I Merleau-Pontys fænomenologi kan sprog og krop ikke adskilles. Kroppen gør vores tale og gestus meningsfuld. Talen opstår som et kropsligt arbejde – altså som en kropslig udtrykshandling (Merleau Ponty 2009:150). Talen har sin forankring i et kropsligt subjekt (med dette menes ikke en ren og skær fysiologisk og nervebetinget proces).

(Kayser Nielsen 1997:44). Mennesker er i den optik bragt sammen i en sameksistens, fordi de er i verden samtidig. Det betyder ikke at sameksistens ikke kan være konfliktuel, blot at verden er et betydningsfelt, der er tilgængeligt for alle kroppe (Merleau-Ponty 1995:14, 1999:248). Mennesker eksisterer i verden som final, kødelig singularitet, når de indgår i en mængde samhandlinger med hinanden (Kayser Nielsen 2004:18). Kroppen kan fungere som ordens-sætter i det sociale samspil (Kayser Nielsen 1997:30).

Jeg har fokus på voksne og børns samhandlinger indbyrdes og med hinanden, og gennem hvilke de gør sig erfaringer om, hvad der opfattes som påkrævet eller hensigtsmæssigt, og hvad der ikke gør. Her er det en pointe, at aktørers gøremål er kropsligt situerede handlinger og ikke kun noget, der finder sted i et semiotisk rum, men også på et sensorisk sted, dvs. som noget der sanses, udføres og erfares i relation til noget andet end én selv alene<sup>25</sup> (Kayser Nielsen 1997:47). Jeg er optaget af at finde ud af, hvad sprogtesten af de deltagende sættes i forhold til af praksis- og vurderingsformer, frem for at tænke i såkaldte utilsigtede og tilsigtede virkninger af en given sprogtest. Det er sågar interessant de gange, hvor en sprogtest bliver undladt eller afbrudt, eller helt andre forhold end sprog bliver vurderet. Jeg spørger ikke kun hvilken viden, der i en pædagogisk institution bliver kendt for gyldig i handling, men særligt også hvilke handlinger og konkrete situationer der bliver opfattet som acceptable, og hvordan det indgår i regulering af den sociale orden og genskabelse af aktørers indbyrdes sociale samhandlinger. Vurdering er først og fremmest noget som *finder sted* som en del af handling.

### **Pædagogisk praksis som kropsliggjort virksomhed og mikrosociologiske optikker**

Der kan særligt for mine kulturanalytiske, materialitets- og kropsteoretiske greb i afhandlingens anden del trækkes spor tilbage til mikro-sociologiske teoridannelser, også kaldet samhandlingsteorier<sup>26</sup>, der indirekte influerer på min forskningspraksis (Jacobsen 2012:588). Med en mikrosociologisk optik bliver samfundet anset for mulig at studere gennem at se nærmere på konkrete kontekster og aktørers helt upåagtede daglige måder at omgås hinanden og betydningen heraf for social orden, institutioner

---

<sup>25</sup> Forskning om materialitet fører en kritik af kultur forstået som systemiske og symbolske tildragelser og stiller sig tilsvarende som et alternativ til kognitivismen. Dvs. at forstå *mening* som noget, der etableres gennem aktørers kropsliggjorte gøremål og ikke kun som tankestrømme, der alene foregår i hovederne på folk (Tanggaard & Brinkman 2010).

<sup>26</sup> Sociale samhandlingsteorier henviser til en samlebetegnelse for teorier og metoder, der udforsker sociale normer og betydningsdannelser, ofte med udgangspunkt i ansigt til ansigt situationer og relationer mellem mennesker. Bl.a. Erving Goffmann og hans symbolske interaktionisme (jf. fx 1959) bliver ofte fremhævet i den sammenhæng.

og processer. Det gælder også for den generationelle barndoms- og børneforskning, som jeg tillige trækker på, hvor der er en vægtning af social ageren og aktørperspektivet (Lidén 2000:8). Helt grundlæggende beror interaktionistisk teoridannelse, der dækker over mange retninger på, at det, som udfolder sig i aktørers daglige samhandling, kan være et sensitivt afsæt for at forstå sociale strukturers og processers konkrete udtryksmåder, og at aktører er medvirkende til at forme disse. Afhandlingen går på flere planer helt tæt på aktørers handlingsliv gennem empirimættede analyser af deres samhandlinger og gøremål. Jeg anlægger en situeret optik på sprogtestens indplaceringer i hverdagen og fokuserer især på, hvordan aktører, både ved sprogtests og andre gøremål, samhandler. Jeg arbejder samtidig med at (re)kontekstualisere sprogtesten til andre kontekster end de daginstitutionelle lokaliteter, hvor voksne og børn forholder sig til testen. Der er altså ikke kun en vægtning af samhandling mellem aktører, der er på samme tid og sted (ansigt til ansigt), men også situationer, hvor aktører forflytter sig mellem steder og personer. Jeg arbejder med analytisk at forbinde sprogtesten til andre kontekster som en måde at overskride testens egenlogik.

Den socialitet, som børn skal udvise i relation til daginstitutionen som et bestemt sted på et bestemt tidspunkt, gælder ikke kun dem, men også voksne og er en interaktiv proces, hvor forståelser af normer, erfaringer og relationer stykkes sammen. Med betoning af menings-skabelse og samhandling er aktører i den optik ikke passive modtagere af normer og værdier. Hverken når det gælder voksne eller børn, og det gør det muligt at forstå dem som gensidigt positioneret og influeret af hinanden og giver analytisk plads til en vis dynamik (Bartholdsson 2007:18). Jeg har således ikke tænkt indenfor rammerne af et klassisk pædagogisk begreb om socialisering af børn, men mere på de former for socialitet, som både voksne og børn fordres at udvise og selv konstruerer, når de befinder sig i komplekse og parallelle samhandlinger. Aktører på en gang skaber og skabes af de vilkår, som de ikke kan unddrage sig. I hverdagen findes magtforbindelser mellem aktører, der definerer og normaliserer, hvem der bestemmer over hvem, og hvem der kan gøre hvad, hvornår og med hvem. Jeg undersøger det som en dynamisk proces, hvad som bliver opfattet som normalt i kropsligt situeret praksis, og hvad der ses som uønskværdigt i konkrete sammenhænge snarere end noget, der er statisk og givet på forhånd. I den optik er forestillinger om, at bevidste intentioner entydigt styrer eller skulle kunne styre pædagogisk praksis, problematisk.

Der er grundlæggende teoretiske ideer, som går igen i de forskellige krops-, materialitets- og kulturanalytiske perspektiver, som jeg trækker på. I den samfundsvidenskabelige tilgang, som jeg anlægger, omfatter det at analysere, hvad der socialt fremtræder som objektivt, her sprogtesten, og ad den vej bidrage til at bryde med og ryste de selvfølgeliggørelser, der er fremherskende. Afhandlingen søger at analysere samspil mellem pædagogers praksis på et hverdagsplan og en bredere samfundsmæssig organisering i form af standardisering af en sprogtest til treårige



børn. Dette omfatter at etablere et greb, der på én gang kan belyse samfundsmæssige organiseringsprocesser i forhold til standardisering af sprogtesten og aktørers deltagelse i og påvirkning af disse.

*Forskeren kommer "...inte att tvärsäkert presentera sina resultat som "sanningar", utan som tolkningar, visserligen förhoppningsvis väl underbyggda och rimliga versioner av något som har hänt, men ändå sköra rekonstruktioner"*  
(Ehn 2009:57)

### **Kapitel 3.**

## **Feltarbejdet - rekonstruktioner af en forskningsproces**

I Højen er voksne og børn ved frokosttid samlet på stuen. Der er skramlen fra borde og stole og et højt lydniveau af stemmer. Pædagogen Anna og pædagogmedhjælper Rikke beder børnene tage plads ved stuens bord og kalder to børn fra dagens arbejds hold op til sig for at fordele madpakker, tallerkener og bestik til de andre børn. Mens arbejds holdet uddeler madpakker til de andre børn ud fra Annas navneopråb, sidder jeg på gulvet og skriver i min feltbog. Der er foruden pædagoger og medhjælper, en øvelsespraktikant den dag, og da alle voksne og børn til sidst sidder til bords, er alle stole optaget. De andre gange ved frokosttid har jeg mest siddet med ved bordene og småsnakket med voksne og børn. Nu sætter jeg mig på den lave vindueskarm med en madpakke i skødet og hiver den første mad frem, mens jeg med den anden hånd skriver et par sidste ord til det observerede ned i feltbogen. Barnet Martin kigger i retning af mig og siger: "Man må ikke sidde i vindueskarmen og spise", mens han peger på mig og tilbage mod bordet. Flere af børnene ser i retning af mig, hvortil Anna griner og replicerer: "Lene må godt, det er noget andet for hende". Samtidig rykker Anna to børn sammen på en stol så en stol bliver fri: "Nu er der plads" (Ob 221.2.9:6). Jeg er ikke kun en anden end at være pædagog eller barn i den her sammenhæng, jeg er der også på andre betingelser. På én og samme tid er jeg omfattet af de sociale normer og handlemåder, der er for hverdagen og undtaget dem. At indtage en plads og få tildelt en plads i det sociale liv, der studeres, er to poler, som jeg bevæger mig imellem.

Dette kapitel handler om feltarbejdet, og hvordan jeg etablerede et forhold til den pædagogiske hverdag, som udforskes, og de forskellige mennesker, som jeg mødte.

Det omfatter min bevægelse mellem at være deltagende og observerende i forskellige grader, og hvordan jeg i denne position blev mødt af aktører i felten<sup>27</sup>, og hvad vi forventede af hinanden. At jeg som feltarbejder er en del af det, der bliver studeret, er et vilkår, som jeg skriver mig ind i, og ikke ud af – verden ses altid fra et positioneret sted (Hastrup 1999, Bourdieu & Wacquant 1996). I den optik er det ikke forskeren i sig selv, der er interessant, men som må sørge for, at metodologiske problemstillinger bliver tilgængelige for andre og derigennem tydeliggøre, hvordan empirien er fremkommet (Højlund 2001:21). Jeg har i feltarbejdet været optaget af at undersøge de kropslige praksisser og meningsskabelser, som aktører former, og som de formes af, når de vurderer børn og hinanden som del af sprogtests og andre gøremål. Men jeg kunne selvfølgelig heller ikke undgå at blive vurderet selv. At jeg ikke er den eneste tilstede i felten, men at de andre aktører også agerer i forhold til min tilstedeværelse, er en del af feltarbejdet (Barth 1980:4-5). Interaktioner mellem forskeren og øvrige aktører tvinger hinanden ind i en dobbelt bevidsthed: Jeg er midt i mylderet af liv, jeg tænker over, jeg er i det, men de andre tænker også over, at jeg er der. Jeg belyser i det følgende, hvordan mine greb om feltarbejdet løbende blev oparbejdet og revideret gennem denne særskilte form for tilstedeværelse (Palludan 2003:114-115, 119).

### **Kulturvidenskab. Den etnografiske inspiration – at bedrive feltarbejde**

Antropologi og etnologi har som kulturvidenskaber på forskellig vis det etnografiske feltarbejde som sit kendetegn, og feltarbejdet er i dag udbredt til en række andre videnskaber (Hylland Eriksen 2001, Hastrup & Ovesen 1985:13). Mit feltarbejde er primært sociologisk og etnografisk inspireret (Hastrup & Hervik 1994, Madsen 2003, Hviid, Kristiansen & Prieur 2002) og henter også med- og modspil fra traditioner relateret til tværfaglig barndoms- og børneforskning (Palludan 2004:63ff, Gulløv & Højlund 2003:20ff, Anderson 2004). Feltarbejde beror på, at forskeren selv er til stede i felten for at skabe kvalitativ indsigt i aktørers ageren og meningsskabelse gennem en bred vifte af metoder og fremgangsmåder (fx Hammersley & Atkinson 1983, Hastrup 2004:80-100). Tanken er at lade sig indskrive i en given kontekst for at erfare denne indefra og forstå den praksis, som mennesker skaber og skabes gennem til daglig (Hastrup 1999:144). At arbejde etnografisk inspireret forstår jeg som andet og mere end at gøre brug af et sæt metoder. Først og fremmest giver feltarbejdet mulighed for at zoome ind på pædagogisk praksis og få en kontekstuel indsigt i konkrete aktørers ageren og opnå en forståelse af det liv, der udfoldes (Hastrup 2004). Den problemstilling, som mit forskningsprojekt udgår fra, dvs. at forstå sprogtesten set i

---

<sup>27</sup> Her er det relevant at understrege, at jeg anvender felten til at henvise til de konkrete steder, hvor feltarbejdet udføres. Mens feltet henviser til det analytiske bestemte og konstruerede genstandsfelt (Hastrup 2010:57,59).

lyset af daglig praksis og at undersøge, hvad sprogtesten som en del af gøremål gør ved aktører, og hvad aktører gør med sprogtesten, har været ledetråd for, hvordan feltarbejdet udføres. Det betyder, at jeg ikke kun interesserer mig for sprogtesten, når den foregår mellem pædagog og barn, men at jeg især også er optaget af den øvrige hverdag, og at jeg ser sprogtesten på linje med andre gøremål i praksis frem for som adskilt fra dem. Jeg trækker specifikt på kultursociologiske og kropsteoretiske inspirationer for at begribe, hvordan voksne håndterer børns handlinger samt definerer og vurderer dem i praksis (Jf. afhandlingens kap. 2). Konkret omfatter det at undersøge, hvad pædagogen finder meningsfuldt at foretage sig med børn både ved sprogtesten såvel som andre daglige gøremål, og ikke mindst på hvilke måder det involverer andre voksne aktører, og hvordan børn agerer.

Mit feltarbejde har primært omfattet deltagende observation i forskellig grad og med andre metoder i brug samtidig såsom indledende rundvisninger i daginstitutionerne, optegnelser af bygninger, rum, ting og indretning, dokument indhentning, interviews samt samtaler med aktører. I feltarbejde er det gerne en del af arbejdet at bestræbe at opnå en tilpas balance mellem indlevelse og distance (Hastrup 1987, Simmel 1908). Deltagende observation har ofte en anden betydning end i den tidlige antropologi<sup>28</sup> og har også fra mikrosociologiske studier fra bl.a. Chicagoskolen udvidet opfattelsen af, hvor observationer kan foregå (Jørgensen 2002:29). Forskere arbejder ikke kun på at blive en integreret del af 'fremmede' kulturer, men også med at etablere et fremmed blik på det velkendte 'hjemme' (Bayer 2004:13). Der bliver i etnografi ikke længere trukket noget selvfølgeliggjort skel mellem geografiske lokaliteter for kategorierne 'ude' og 'hjemme', da det er analytiske dimensioner ved enhver forskningsproces at være spændt ud mellem det kendte og det ukendte, uanset hvor den foregår (Gulløv & Højlund 2003:20). Kategorierne 'ude' og 'hjemme' går altså fra at have en geografisk betydning til at overvejende få betydning som analytiske kategorier.

Det er en erfaret problemstilling at der kan opstå kulturel blindhed for forskeren, både hvis man er for nær det sociale liv og aktører, der studeres, eller for fjernt fra dem, så man ikke får mulighed for at dele erfaringer (Højlund 2001:20, Hastrup 1996:19). Hvis

---

<sup>28</sup> Bronislaw Malinowskis længerevarende ophold hos befolkningen på Trobianderøerne øst for New Guinea (årene 1915-1918) er ofte nævnt som et tidligt eksempel på feltarbejde, hvor der blev benyttet det, som senere benævnes for deltagerobservation. Malinowski gjorde det til et mål at forstå lokalbefolkningens levemåder og syn på verden indefra ved at blive integreret blandt de mennesker, som han studerede (Malinowski 1967). Idealet var nøgtern og indlevende beskrivelser på de iagttagedes præmisser. Senere efter hans død blev hans dagbøger, som var fraseret i hans videnskabelige arbejde, publiceret af hans enke, hvor der var sprogligt bramfrie og følelsesfulde udtryk om 'niger', som viste at relationen til felten sjældent var helt så ukompliceret og nøgtern. Her skal jeg ikke opholde mig ved europæers holdninger til de som tidligere er blevet kaldt for primitive folk gennem tiden eller vice versa. Men mere fremhæve som Hastrup og Ovesen (1985:49-51) også gør, at det tankevækkende ikke er, at der er en officiel og uofficiel tekst, men det forhold, at de får denne status, og de argumenterer i stedet for, at det som en del af det etnografiske materiale må medreflekteres. Altså at det ikke kun er de iagttagede, der skal gøres til genstand for refleksion, men også den der iagttager.

feltarbejderen går det, som er blevet kaldt for "native" i dag, ses det typisk som lidt af en yderpol, og såfremt det efterstræbes, er det ofte for senere at kunne objektivere denne position (se fx Kristiansen og Krogstrup 1999:74). Når mit feltarbejde er udført i daginstitutioner, som på flere måder er et kendt miljø, hvor der er aktørkategorier (fx pædagog, barn og forældre), som jeg er bekendt med, har jeg arbejdet med ikke at blive som aktørerne selv (Bartholdsson 2007:55). Jeg har i stedet forsøgt at deltage som forsker, for at gøre det muligt at systematisere forskellige aktørers erfaringer, frem for at prøve at agere som et barn (fx Lærke 1998a) eller for konteksten prototypisk voksen. Det gælder også, når jeg, som en del af feltarbejdet har fulgt forvaltningsinitierede møder for pædagoger og det, der i sammenhængen bliver kaldt for sprogskeleforløb for børn, der foregik udenfor daginstitutionen, og når jeg gennemførte interviewbesøg i hjemmene hos forældre til sprogtestede børn. Jeg har altså bestræbt at deltage, som en forsker, der bedriver feltarbejde, og som deltager gennem at observere og indgå i samtale med aktørerne.

Mit feltarbejde omfatter både voksne og børn og er nærmere generationelle perspektiver end børneperspektiver (Alanen 2003:29, 32, 41, Mayall & Zeiher 2003, Nieuwenhuys 2003, Lidén 2000). Men hvor jeg ikke kun har fokus på generationelle relationer mellem voksen-barn. Jeg har også opmærksomheden på sociale forbindelser mellem voksne om børn og indbyrdes mellem børn. Den tværvideenskabelige barndom og børneforskning<sup>29</sup> har omfattet studier af børneperspektiver, og det har på mange måder været vigtige bidrag til at anskue børn som sociale aktører og omfatter studier af børns liv. Men det kan samtidig også have en tendens til at modstille voksne og børn som homogene kategorier, og dette har jeg forsøgt at undgå. Selvom jeg også medtager, hvad der sker mellem børn indbyrdes, er det netop ikke noget, som jeg interesserer mig for isoleret. Jeg har samtidig forsøgt at etablere en position, der divergerer fra andre voksne såsom pædagoger, tale-hørepedagoger og forældre, men har vel og mærke ikke frasagt mig selv at være voksen. Jeg har eksempelvis ikke forsøgt at blive "the least adult", der skal tilstræbe at minimere den sociale betydning af egen fysisk statur overfor børn for at prøve at blive deres fuldbyrdede deltager (fx Mandell 1988:435,464).

---

<sup>29</sup> Her henviser jeg til en samfundsvidenskabeligt forankret tradition, som er blevet kaldt for nyere barndoms- og børneforskning, og som er formuleret som modspil til psykologiens, medicinens og psykiatriens indflydelse på området (fx Qvortrup 1990, Dencik 1999, Jenks 1996, James 1993, Corsaro 2002). Da nævnte barndoms- og børneforskning, som omfatter store variationer, ikke længere er så nyt et fænomen (Højlund 2009:7) og også trækker på traditioner forud for dem (fx Opie & Opie 1959, 1969), henviser jeg til det som tværvideenskabelig barndoms- og børneforskning. Denne forskning er også kendt som barndoms sociologi (Kampmann 2003a). Jeg vælger her at benævne den for tværfaglig barndoms- og børneforskning for at fremhæve, at en række forskere på tværs af videnskabelige discipliner og felter, der fx spænder fra geografi, antropologi, pædagogik til sociologi, er influeret af denne forskning.

De aktører, som mit feltarbejde omfatter foruden pædagoger og børn i de to daginstitutioner Bakkely og Højen fra forskellige kommuner<sup>30</sup>, er ledere, medhjælpere, forældre, tale-høre-pædagoger fra PPR og to-sprogskonsulenter fra børneforvaltninger. Jeg søgte at bevæge mig mellem de forskellige aktørpositioner for at kunne begribe forskellige udgangspunkter frem for at låse mig fast på at forsøge at "være som" en af positionerne. Dette forudsatte, at jeg selv havde en position, der var tilstrækkelig distinktiv fra de andres, som kunne tillade mig at gøre det og omfattede også, at jeg kom til at bevæge mig på tværs af tid og rum. Jeg har i rollen som feltarbejder tilbragt tid sammen med de forskellige aktører, når de var på fællesarealer sammen (daginstitutionelle rum kaldet børnenes stuer, fællesrum, værksted, garderobe, legeplads), og/ eller når de var på adskilte lokaliteter hver for sig (kommunale forvaltningers møderum og tale-høre-pædagogers kontorer, forældres og børns hjem, daginstitutionelle rum kaldet lederens kontor og personalerum). Tanken er her, at fokus rettet mod flere forskellige lokaliteter og kategorier af aktører kan nuancere fortolkninger af magtforhold i det daglige liv, når det omfatter sprogtest og andre gøremål.

Det er et metodologisk greb, at sondre mellem hvad der foregår mellem voksne indbyrdes og mellem voksne og børn samt børn indbyrdes, og der er ikke klart afgrænsede skillelinjer for aktørers samhandling, når de agerer. Når jeg har fokuseret på at forstå de daglige samhandlinger mellem de forskellige aktører, har jeg samtidig forsøgt ikke at blive et potentielt parti for den ene af parterne, når det kom til de uoverensstemmelser, der kan være i hverdagen. Noget der ikke altid er faldet helt let i forhold til at bevæge mig mellem forskellige sociale rum og aktørpositioner (leder-pædagoger-medhjælpere, børn, forældre, forvaltnings repræsentanter), og som ind imellem var i samme rum. Det giver nogle udfordringer at sætte sig for at observere flere forskellige aktørers samhandlinger og de perspektivskift, som dette befordrer, mens der observeres. Hvordan jeg nærmere har bedrevet de dele af feltarbejdet, som foregik i daginstitutionerne, tager jeg op i næste afsnit og dermed også på hvilke måder, jeg selv var en del af det, der udfoldede sig, mens jeg var der.

### **Deltagende observation - deltagelse gennem observation?**

Feltarbejdet betragter jeg som en social og kropslig erfaring, der sammen med teoretiske valg og metodiske greb løbende omsættes til analyse (Hastrup & Hervik 1994). I løbet af feltarbejdet erfarede jeg en del af hverdagslivets stemninger med glade, trætte og indesluttede børn, travle voksne og travle børn og tidspunkter, hvor jeg var i vejen og blev flyttet rundt på. Alt sammen noget, som prægede mit fokus og mine observationer, som mange andre før mig også har erfaret det, og som arbejder med det som et vilkår (Ehn 1983:11, Ehn 2004:21). I den norske film "Salmer fra

---

<sup>30</sup> Beskrivelse af de to daginstitutioner og lokaliteter i nærområdet fremgår af afhandlingens bilag.

køkkenet” produceret af Bent Hamer og Jörgen Bergmark (2003) rettes et humoristisk og kritisk blik mod idealet om en objektiv videnskabelig observatør. I filmen, som er fiktiv i handling, undersøger svenske observatører udsendt af et forsøgsinstitut enlige mænds køkkenbrug i Norge med det formål at effektivisere deres køkkenrutiner<sup>31</sup>. Hovedpersonen Folke får til opgave at studere den enlige mand Isaaks køkkenvaner. Ifølge forsøgsinstituttet skal Folke sidde på en hævet stol i Isaaks køkken, som han hver dag skal kravle op i via en stige, for med pen og blok at observere Isaak, uden at han må tale med ham eller påvirke, hvad han foretager sig. Efterhånden som filmen skrider frem, stopper Isaak for en tid med at bruge køkkenet og tager the og mad med ovenpå i sit sovekammer, hvor han borer et hul i gulvet, som giver ham udsyn til Folke på stolen nede i køkkenet. Kort sagt vender filmens skildring af forholdet mellem observatør og observerede op og ned på hvem, der iagttager hvem. Selvom filmen er aldeles fiktiv, tematiserer den, om end meget karikeret, hvordan et forskningsprojekt som regel også bliver de udforskedes projekt og ikke kun forskerens eget, og at det interessante er, hvad der sker i spændingsfeltet der imellem frem for at forsøge at hæve sig selv over enhver social orden. I en etnografisk optik er forskerens videnskabelige fortolkning af det sociale liv, der udspiller sig, ikke overlegen alle andres, men i stedet en bestemt måde at arbejde på for at frembringe analyser, der holder (Arvastson & Ehn 2009:19,23).

Jeg har i løbet af feltarbejdet vekslet mellem deltagelse og observation som to yderpunkter at bevæge mig imellem, og der er tidspunkter, hvor jeg primært har været beskæftiget med at tage observationsnoter. En stor del af feltarbejdet har jeg således haft min feltbog fremme og taget observationsnoter, mens jeg undervejs også talte med aktørerne, både om emner de tog op og om noget, som jeg spurgte om. Jeg deltog også i dagligt samvær med voksne og børn, mest ved frokost og eftermiddagsmad med børn, i garderoben, på legepladsen samt til personalets pauser. I de tidsrum, hvor jeg var en mere direkte del af socialt samspil med voksne og børn, nedfældede jeg refleksioner, observationer og indtryk bagefter. Jeg stræbte som feltarbejder efter at afdramatisere min tilstedeværelse og informerede, voksne såvel som børn, om, hvorfor jeg var til stede<sup>32</sup> (Palludan 2003:117, Strandell 1994:35). Jeg har ladet det være kendt, at jeg foretog feltarbejde, og at jeg var optaget af den daglige pædagogiske praksis og ikke kun i sprogtest af børn, for på den måde at få

---

<sup>31</sup> Hamer producerede filmen inspireret af at have læst om undersøgelser fra efterkrigstiden af den svenske husmors effektivitet i køkkenet (Hagemann 2010:291), men selve filmens handling er fiktiv.

<sup>32</sup> Feltkontakten til de to daginstitutioner i forskellige kommuner er etableret ved direkte kontakt til lederne, som har formidlet kontakt til personalet. Jeg har informeret ledere, pædagoger og forældre pr. brev og mødtes indledende med ledere og pædagoger for at fortælle om projektet. I begge institutioner er der blevet hængt information om projektet op. Jeg har præsenteret mig for børn og informeret om projektet, når jeg var der. Det er ikke umiddelbart mit indtryk, at børnene på forhånd er blevet spurgt om tilsagn til, at jeg kunne være der. Hvis børnene i situationer kropsligt eller verbalt har givet udtryk for de ikke ønskede min tilstedeværelse, har jeg forsøgt at flytte mig fra situationen.

mulighed for at undersøge praksis uden at udpege bestemte aktiviteter som særsigt vigtige eller som de eneste relevante at få adgang til. Der skelnes i metodelitteratur ofte mellem forskellige grader af deltagelse for observation, hvor den totale deltager og totale observatør er opstillet som hinandens modpoler (fx Kristiansen & Krogstrup 1999:101). En skelnen, som jeg ser, som et vigtigt bidrag til at tydeliggøre med hvilke forskelle en forsker kan deltage i felten, men samtidig også som noget der sjældent afspejler den egentlige udførelse for et konkret feltarbejde. Da jeg har deltaget i hverdagen, men langt fra i en strikt etnografisk fortolkning har gjort det på måder (fx Hammersley & Atkinson 1983), der svarer til deltagerne, vil det, som jeg foretager mig, måske være mere rammende at betegne som deltagelse gennem observation. I hvilken grad og på hvilke måder, jeg har deltaget som observatør, har varieret.

Der var altså dele af feltarbejdet, hvor jeg var skrivende i feltbogen, og hvor jeg var mindre tilgængelig, men stadig åben for at respondere på voksnes og børns lejlighedsvis henvendelser. Det var fx ved pædagogers og tale-høre-pædagogers sprogtests med børn, men også ved andre daglige rytmer og gøremål. De tidspunkter, hvor jeg mest var observerende uden at tage direkte del i det, der foregik, ser jeg stadig mig selv som deltagende, da jeg ikke finder, en sådan aktivitet går upåagtet hen (Andersen 2005:189). Der var også enkelte gange, hvor jeg i mylderet af voksne og børn ud på eftermiddagen blev opfordret til en pause sammen med dem, når jeg skrev og skrev, med henvisning til om jeg ikke blev træt i hånden. Hvor en del af det nok også var, at der var brug for en pause fra mig som observerende. Jeg deltog som nævnt i dagligt samvær, mest ved frokost og eftermiddagsmad med børn, i garderoben, på legepladsen samt til personalets pauser. Det var ikke nærmere planlagt fra min side, at det blev i de tidsrum, at jeg mest slap blok og pen, men det var tidsrum, som aktørerne forbandt med mere løse rammer, og hvor det fx i personalets pause virkede mere passende at være en direkte del af det, der foregik. Her blev jeg også udspurgt om alt fra min civilstatus, til bopæl og foretrukne tv-serier, og det var også tit her på tværs af personalegruppen, at jeg fik adgang og aftaler til sammenhænge, som dukkede op undervejs, og som jeg prøvede at forfølge.

En hel del af tiden lod voksne og børn mig skrive i feltbogen, som de vidste handlede om det, der foregik og dermed også om dem. Ind imellem kom voksne og børn dog med kommentarer til det, der skete. De voksnes kommentarer var mest selvkommenterende, mens observationer stod på eller refleksioner over episoder eller min tilstedeværelse. Der var børn, som, efter at have gået et par år i daginstitution, kendte særdeles godt til hverdagens gænge, og som tog på sig at få forklaret mig, hvordan sammenhængen var, hvis de fandt, jeg ikke helt gebærdede mig, som man burde, som når jeg ved frokosttid satte mig i vindueskarmen. Når jeg på den måde blev observeret og kommenteret af andre, fik jeg skærpet min indsigt i den sociale orden, sammen med de observationer af aktører, som jeg selv foretog. Det skete også, at



børnene syntes, de skulle forklare mig, *hvad* der var på færde. Som barnet Mette fra Bakkely der, da voksne skilte to børn, der korporligt var ved at komme op at toppes, sagde henvendt til mig: "De voksne prøver at lære os at snakke om tingene i stedet for at skubbe" (Ob159.7). Henvendelser fra børn af den slags antog nærmest karakter af kategoriske udsagn, uden at afvente en respons fra mig. Det var udsagn, som blev en uventet indføring i, hvad børn syntes at mene, voksne forventede af dem, og som ellers tit var udtalt. Når min position formidles her, kan det måske lyde forholdsvis velordnet og ubesværet alt sammen, men det var det langt fra altid, og det handler næste afsnit om.

### **Refleksioner over at etablere et forhold til den pædagogiske hverdag - tilstedeværelse i felten og andres tilskrivninger**

Min deltagelse og tilstedeværelse var vel og mærke ikke noget, som jeg alene afgjorde hvordan tog sig ud. Feltarbejdet har, som det også fremgår af dette afsnit, omfattet aktørers tilskrivninger til min tilstedeværelse, og det kom blandt øvrige ting til at udgøre vigtige afsæt for min videre analyse (Bartholdsson 2007:55). Det handler om, hvordan videnskabelig fortolkning både henviser tilbage til felten og frem mod en forståelse, der overskrider den. Der opstår særlige vilkår for videnskaben, når både subjekt og objekt er mennesker (Hastrup 1999:134). I feltarbejdet har jeg arbejdet med et dobbeltblik, som ikke adskiller subjekt skarpt fra objekt, for at det første kan tilegne sig det sidste (Hastrup 1999:143). Mit feltarbejde gav adgang til at udforske hverdagens selvfølgeligheder, der er konstituerende for pædagogisk praksis, og for de kontekster en sådan praksis skriver sig ind i, og hvordan sprogtesten indplacerer sig i alt dette liv. Når jeg i dette afsnit gør noget ud af at reflektere videre over aktørers tilskrivninger til min position, gør jeg op med muligheden for en neutralt seende observatør, og at min tilstedeværelse ikke skulle påvirke det der foregår (Ehn 2009:58). Forskerens indlevelse er nødvendig for at begribe den praksis som aktører former og formes af, men fordrer samtidig en fraspaltning af det indlevende subjekt, hvis forståelsen derefter skal objektiveres. Hastrup taler om forståelsens spaltning, som en oplevet tilstand hos forskeren, mellem at være *både* subjekt og objekt på én gang (Hastrup 1999:145). Det viser sig fx ved, at det ikke kun er forskeren, der studerer de udforskede, men også de udforskede der studerer forskeren og gør ens projekt til deres projekter. Det kan også vise sig ved, at forsker og deltagere har divergerende opfattelser af, hvad der er legitime roller og opgaver i en given situation.

I informationsbreve til daginstitutioner og den første kontakt forsøgte jeg at distancere mit forskningsprojekt og mine vidensinteresser fra de nationale evalueringsinteresser og kommunale dagsordner, som sprogtesten på flere planer er omfattet af. Jeg formulerede mig som én, der stod udenfor evalueringsinstitutter og forvaltningers bestræbelser på at evaluere daginstitutionernes indsatser, og som i stedet søgte en

forståelse af, hvordan hverdagen og ikke kun sprogtestene forløb. Denne position, var det, der gav mig relativt ubesværet adgang til daginstitutionerne, som én der repræsenterede en anden vidensinteresse og ikke var én, der var der for at afgøre, hvorvidt sprogtests blev tilbudt og gennemført eller ej. Selv om ledere, pædagoger og andet personale udtrykte, at de fandt en vis befrielse ved, at jeg ikke var der i et evaluerende ærinde<sup>33</sup>, kunne det omvendt også ske, at jeg selv blev tolket ind som en del af sprogtestens vurderende praksis.

I Bakkely havde pædagogen Ida samtaler for forældre, når børnene var startet i børnehaven og som blev afholdt individuelt efter ca. 3. mdr., hvor de talte om barnets opstart i børnehaven (kaldet indkøring). Ved samme lejlighed fik forældrene også barnets testresultat forelagt i form af en score og indplacering på en normalfordelingskurve. Ida fremhævede en enkelt af gangene overfor et forældrepar rigtigheden af barnets testresultat ved at sige ”den test Lene og jeg har taget viser..”, mens hun havde testarket liggende foran sig og nu pegede resultatet ud for dem (Ob 401). Selvom jeg ikke havde gennemført testen med barnet og selv fandt, at jeg havde deltaget som observatør, blev min tilstedeværelse i denne her sammenhæng også til noget andet end det, jeg selv tilskrev den. Det blev sagt i en sidebemærkning, men gav et praj om, at min deltagelse kunne omfortolkes for at give kortlægning af barnet en tredje autoritet end testmaterialet og pædagogen selv. Det lod ikke til at blive bemærket som vigtigt af andre end jeg, som tog notits af omtalen af min medvirken, det var først og fremmest barnets testresultat, der var i fokus. De magtrelationer, der er i daginstitutionen mellem pædagoger og forældre, kommer også til at omfatte mig og giver ad den vej en væsentlig indsigt i, hvordan de tager sig ud, når barnet kortlægges i praksis. Jeg medvirker som forsker langt fra kun til at skabe nye strukturer, indenfor hvilke aktørerne må finde en plads, uden at jeg også bliver forsøgt gjort til en del af de strukturerer, der forefindes.

Der er forskere, som forud for mig har arbejdet med at etablere en tredje position mellem professionelle voksne og børn i daglig praksis og som beskriver, hvordan de mest af alt er blevet opfattet som en atypisk voksen af børnene (fx Thorne 1993, Kousholt 2006, Strandell 1994:35). Det var også min bestræbelse og lod et langt stykke hen af vejen til at være sådan, børnene opfattede min tilstedeværelse. I den forstand, at jeg ikke var tilgængelig på samme måde som pædagoger og andre voksne, og at jeg heller ikke havde samme definitionsmagt. Men her ophørte det atypiske på nogle måder også, idet børnene lod til at have en generel benævnelse for sådan én som mig. Voksne, der var udstyret med notesblok og andet teknisk udstyr, tog børnene som markører for grader og omfang af tilgængelighed. Det blev mest rammende udtrykt, da

---

<sup>33</sup> I Bakkely sagde lederen direkte som led i den indledende kontakt ”vi orker ikke nogle, der vil udvikle eller evaluere os, men hvis du bare vil være her og se, hvad vi faktisk foretager os, så siger mine pædagoger, at du er velkommen”.

én forældre fra Bakkely fortalte mig, at barnet Adam inden mit interviewbesøg hjemme hos dem havde omtalt mig, som ”hende der skriver og skriver” (W 84, Ob 5129). Det gav et blik på min position set udefra af et treårigt barn, der i det daglige ikke lod til at tage stort notits af mig.

Barnet Adam observerede, at der blev observeret, og hvordan det foregik. Jeg gik tilbage i mine noter og genfandt, hvordan jeg sirligt havde observeret, at der var fordelinger mellem pædagogisk personale, når der foregik det, som blev kaldt sprogaktiviteter, hvor en igangsatte aktiviteterne og en anden kortlagde begivenhedernes gang (W 57, W 58, W 59, Ob 20109). Børnene henvendte sig i de sammenhænge til den pædagog, som holdt på med aktiviteten frem for til den, som tog billeder. De kendte fra deres hverdag til voksne (pædagoger), som trak sig tilbage fra aktiviteternes centrum for at iagttage, og som samtidig også guidede dem tilbage til dette centrum, hvis de selv stillede sig udenfor det. Jeg lod til at komme i den kategori af voksen, der ser på, mens der foregår noget, og blev ikke udspurgt af børn ved de lejligheder, som jeg kunne blive det på andre tidspunkter. Selv om jeg i andre tidsrum også var udstyret med feltbog og pen. På den måde kan man sige, at min position af børn på nogle punkter nok ikke blev betragtet som så atypisk endda, men også forstærkede kulturelt ladede selvfølgeliggørrelser ved at have nogle for børnene observerbare sammenfald med, når andre voksne observerer børns aktiviteter ud fra andre formål. Jeg blev altså mere opmærksom på, hvordan børnene er opmærksomme på de voksne, der ved udvalgte lejligheder betragter dem og det, de foretager sig. Jeg begyndte særligt ved observationer af sprogtests at arbejde mere systematisk med at gøre noter, om de gestus og mimik med hvilken børnene kropsligt lader til at bemærke, at de bliver kortlagt, og med hvilke de ind imellem også markerer, de ikke ønsker at deltage.

Feltarbejdet har bidraget til at skabe en modsigelsesfuld uorden, hvor det ikke kun er jeg, der konstruerer forskningsgenstanden, men også de ”udforskede”. En sådan uorden ser jeg som potentielle åbninger, der kan systematiseres til indsigter i den sociale orden og dynamik for praksis snarere, end at jeg betragter det som utilsigtede virkninger, der kan og skal undgås (Ehn 2004:22, Hastrup & Ovesen 1985:51). Et temporalt ubehag hos mig ved at blive sat lig at sprogteste et barn i stedet for lig med at undersøge denne praksis omkring børn, er også en del af arbejdet. Der kan i forhold til feltarbejde ind imellem være en tendens til at perceptionen bliver sat lig med at undersøge (fx Wolcott 2008), men feltarbejdet omfatter et komplekst arbejde med mange andre sansninger end synet alene. At tilnærme sig nogen og noget beror både på de andres modtagelse, men også på den måde man selv er i stand til at være i det, der foregår. Her viser sig den dobbelthed i feltarbejdet som jeg indledte med: De aktører, som jeg møder i felten, bringer mit projekt i spil i forhold til den hverdag, de befinder sig i, samtidig med at jeg bestræber mig på at blive klog på det, de skaber i daglig praksis og skabes af. Som forsker er jeg i sidste ende bestemmende for de

resultater, der opnås, men jeg er også afhængig af feltadgangen og af den type af spørgsmål, som jeg stiller til mit materiale, som en del af det. I relationen mellem forsker og forskningsgenstand bliver empirien til, og denne relation er afgørende for materialets karakter og analyserbarhed og omfatter mere end mødet med feltens aktører (Strandell 1994:33). Det omhandler næste afsnit, hvor der tages metodologiske spørgsmål op til, hvordan jeg begrebsatte og arbejdede med kategorien daginstitution.

## **En kultursociologisk forståelse af institution og hverdagsliv - at overskride daginstitutionen som geografisk afgrænset lokalitet**

Den forskningsmæssige stringens i mit projekt, hvorfra den kompleksitet, som udfoldes i daglig praksis og aktørers samhandlinger, kan begribes, befinder sig et andet sted end på forhånd at udrede verden videnskabsteoretisk (erkendelsesmæssigt) og så at få empirien til at passe ind i det univers (Hastrup & Oversen 1985:89,90).

Forskningsprojektet har videnskabsteoretiske forankringer (jf. afhandlingens kap. 2), men er ikke baseret på en ambition om, at teori og empiri skal stemme fuldstændigt overens med hinanden, men mere at de udfordrer hinanden (Madsen 2003:10, Gulløv og Højlund 2005). Mens forskeren afgrænser sin genstand 'in situ', har den det med at skifte form (Hastrup 2010:57). Metodologiske diskussioner må ud fra det greb overvejende føres på områder, hvor det er aktuelt og konkret for projektet<sup>34</sup>. Igennem mit feltarbejde oparbejder jeg at undersøge, hvordan pædagogers og andre aktørers praksis har en social og materiel rækkevidde, der rækker ud over de rum, som de befinder sig i sammen med børnene. Dette omfatter at revurdere, hvad der bliver set som marginale og centrale sfærer for pædagogers daglige praksis med børn (Gullestad 1989:68, 85-86).

Når 'kommune' eller 'forvaltning', bliver omtalt i en daginstitution, sker det ofte med henvisning til 'deroppe' eller 'derhjemme', og tilsvarende bliver barnets hjemlige lokalitet omtalt som 'derhjemme', og har det med at blive set som adskilt fra praksis (W87:18, W85:19, W55:104). Jeg vælger i stedet at betragte de dele som sammenvævet med pædagogisk praksis. Når pædagoger i hver af de to kommuner for Bakkely og Højen fx er indkaldt til netværksmøde i den kommunale forvaltning om satsninger for børn med pædagoger fra andre daginstitutioner, der er udpeget til at være sprogpædagoger som dem selv, ser jeg det som en del af daglig praksis og ikke som adskilt fra praksis. Tilsvarende valgte jeg at følge med børn fra Bakkely, der blev

---

<sup>34</sup> Metodologi forstår jeg som relationen mellem teori, empiri og analyse, dvs. konstruktioner, forskydninger og brud mellem området, jeg udforsker, konstruktion af området, og de metoder jeg benytter til at frembringe empiri samt de analytiske greb, som oparbejdes i disse skæringspunkter (inspireret af Søndergaard 2000).

kategoriseret til at have sproglige vanskeligheder, og som sammen med børn fra andre daginstitutioner blev hentet i minibus for at gå i det, der i kommunen er kendt som sprogskole et par timer om ugen i en tidsbegrænset periode. Det er alt sammen med til, at jeg anskuer daginstitutionen som omfattende praksis, der rækker ud over de rum, som pædagogen og barn befinder sig i sammen.

Der er fra tværvideenskabelig forskning udført i daginstitutioner vigtige bidrag til at forstå, hvordan barndom og børn konstrueres i det samfundsmæssige univers, som institutionerne udgør, og hvad der sker, når voksne og børn er sammen indenfor de rammer og særskilt, hvad der foregår mellem børn<sup>35</sup> (Andersen & Kampmann 1997) Der er en også vægtning af vigtigheden af forskning om barndom og børn indenfor og udenfor institutioner og dermed også indirekte, at en sådan sondring giver mening (Palludan 2004:152-153). Mens det langt fra altid begrundes, når feltarbejde udføres i en given daginstitution, hvorfor det bliver begrænset til primært at foregå på den fysiske lokalitet for institutionen, der på den måde egentlig bliver sat lig institutionens praksis. I løbet af mit feltarbejde går jeg fra relativt ubemærket at have betragtet daginstitutionen som en geografisk afgrænset institution, hvor jeg primært havde sat mig for at undersøge, hvad der foregik i institutionen, og hvordan pædagogisk praksis tog sig ud indenfor de rammer, til også at undersøge praksis som noget, der rækker ud over institutionens fysiske placering og rum. Jeg søgte at gennemføre et feltarbejde, som ikke lod den fysiske afgrænsning af daginstitution afgrænse, *hvor* jeg gennemførte feltarbejdet. Herved indkredser jeg aktørers samhandlinger som genstand for undersøgelse på anden vis end alene ved de fysiske rum, der eksplicit afgrænser daginstitutionen. Selv om feltarbejdet bliver bedrevet i daginstitutioner på bestemte lokaliteter, må det stadig være andet end de fysiske rum, der gør det meningsfuldt at afgrænse genstandsområdet (Christensen 2002, Hastrup 2003:14,16).

Feltarbejdet er ikke i nærheden af at være så lineær og afgrænset, som en samlet skriftlig fremstilling kan give indtryk af, og processen er ofte mere famlende, end den tager sig ud, når den efterfølgende gengives og ad den vej rekonstrueres (Ehn & Löfgren 2001:152). Men i de næste afsnit fastholder og udskiller jeg alligevel væsentlige dele af forskningsprocessen for at gøre den tilgængelig for andre end mig selv (Hastrup 1989). Jeg forsøger at fremskrive nogle af de metodologiske valg, som jeg har foretaget undervejs, inden jeg har fastgjort analyserne mere endeligt. I etnografi er der en lang tradition for at arbejde videnssociologisk i den forstand at bestræbe at gøre forudsætningerne for vidensproduktion eksplicit i videst muligt forstand. Her

---

<sup>35</sup> Fælles for de former for samfundsvidenskabelig interesse er at barndom begrebsligt relativiseres og det søges udfordret at barndom skulle være en selvfølgeliggjort, universel størrelse. Kategorien barndom bliver i den sammenhæng taget op til metodologiske diskussioner og bliver begrebsliggjort forskelligt, fx om det er en kulturel *kontekst* (James 1993), en *form* (Qvortrup 1990) eller et *landskab* (Højlund 2001). De forskellige begrebsliggørelser handler forenklet gengivet om diskussioner om, hvorvidt barndom bedst kan forstås som et kontekstafhængigt fænomen eller som et strukturelt fænomen.

arbejder jeg med en spændvidde, som både omhandler de metodologiske valg, som er foretaget bevidst og de valg, der er foretaget mere gryende og rekonstrueret efterfølgende. Måden at organisere materialet på, dvs. hvordan jeg frembringer, sammenkæder og fortolker min empiri, er altså her i fokus (Hastrup & Ovesen 1985:33).

### **Feltarbejdets lokaliteter og om at gå på kryds og tværs**

Når jeg bevæger mig på tværs af tid og rum i forhold til forvaltningsinitierede møder for pædagoger og forløb for børn, er det særligt med en opmærksomhed på det, der er udpeget som sprogarbejde og aktiviteter relateret til sprogtesten, og ikke i samme grad den mere åbne fokusering på hverdagspraksis, som når jeg opholder mig i daginstitutionerne eller besøger forældre i hjemmene for interviews. Men uden den åbne tilgang for mine observationer af aktørers hverdagspraksis i institutionerne, som omfattede meget andet end selve sprogtesten mellem pædagog og barn, ville jeg omvendt ikke kunne have fået blik for de andre relevante praksissammenhænge "udenfor" institutionerne og formentlig heller ikke have fået ligeså legitim adgang til dem. Mens jeg bevæger mig på tværs af forskellige lokaliteter, begynder der altså at ske noget med min metodologiske forståelse af, hvad der afgrænser kategorien daginstitution og praksis som genstand. Den pædagogiske praksis begynder i min optik at være en praksis, som ikke kun er knyttet til daginstitutionen som en geografisk lokalitet, men i stedet er knyttet til flere institutionelle lokaliteter med forskellige fysiske placeringer og omfattende forskellige aktører. Gennem at følge sprogarbejdet, begynder jeg at forstå spændingsfelter mellem almenpædagogisk og specialpædagogisk praksis som størrelser, der ikke er tydeligt afgrænset fra hinanden.

Marianne Gullestad (1989) udpeger spændingsfeltet mellem hverdagslivet og andre felter, dvs. selve forholdet mellem forskellige sfærer som det interessante, og som kan revurdere opfattelser af, hvad der er trivielt, og hvad der er vigtigt for det liv, der udfoldes til hverdag (Gullestad 1989:26). Ved metodologisk at gå på tværs af forvaltningsmæssige, daginstitutionelle og hjemlige kontekster i feltarbejdet bliver det muligt at forstå, hvordan forskellige institutionelle praksisser stiller sig som betingelse for hinanden<sup>36</sup>. Jeg bryder med min egen forforståelse af daginstitutionen som en tydeligt afgrænset entitet og søger at overskride at studere praksis som fortløbende, lineære handlinger. Når jeg metodologisk indkredser pædagogisk praksis som

---

<sup>36</sup> I Gullestads studier af menneskers hverdagsliv i norsk kontekst i forstadskommuner har hun fokus på hjemmet som tyngdepunkt for hverdagslivet og hvordan institutionelle felter der ofte betragtes som adskilt i stedet må studeres i relation til hinanden (Gullestad 1989:23). I mit feltarbejde er tyngdepunktet ikke hjemmet, men jeg arbejder også med at overskride distinktioner mellem institutionelle felter og i stedet gå på tværs i mine studier.

tværgående, og samtidig med tyngdepunkt i daginstitutionens lokalitet, får det en dobbelt bestemmelse (Gullestad 1989:24). I mit forsøg på at forstå den daglige praksis, som udfolder sig, bliver det muligt at få spændingsforhold frem mellem et substantielt felt (daginstitution) og et tværgående perspektiv, som integrerer flere substantielle felter (forvaltning og hjem) (Gullestad 1989:24). Det gør det muligt at se pædagogisk praksis på tværs af institutionelle felter, men med udgangspunkt i konkrete aktører og deres samhandlinger. Det bliver empirisk muligt at opdage, hvordan områder i daglig praksis er tæt forbundet; der løber `sektorerne´ sammen (Gullestad 1989:20). Forbindelserne mellem de forskellige aktører fra forvaltning, hjem og daginstitution er samtidig ikke kun bureaukratiseret og formaliseret, de er også personlige; man kender hinanden. Tale-høre-pædagoger er, forinden jeg fulgte møderne i forvaltningen, "dukke op" i daginstitutionerne til møder med leder og pædagoger for at kortlægge børn, uden jeg først havde medtænkt dem, og deres tilstedeværelse fremtvinger også, at jeg må forholde mig til denne aktørkategori. Jeg arbejder her med at skærpe muligheden for at forstå det, der har betydning for det, som jeg observerer "her og nu", men som ikke nødvendigvis kan observeres i det, der udfolder sig i den observerede sammenhæng (Andersen 2005). Ad den vej bliver det muligt at sætte pædagogers og børns samhandlinger ind i andre kontekster af både empirisk og teoretisk art.

Maja Røn Larsen anlægger i hendes ph.d. afhandling (2011) om samarbejde i spændingsfeltet mellem almenpædagogisk undervisning og specialpædagogisk undervisning i forhold børn i såkaldte vanskeligheder det, som hun kalder et decentreret blik på praksis, der på nogle punkter kan minde om det, som jeg foretager mig. Larsen (2011) følger professionelle og børn og deres bevægelser på tværs af forskellige sammenhænge, også for at forstå det, der foregår `her og nu´ i forhold til noget, der rækker ud over situationen, det foregår i. Larsen henviser til, at et decenteret blik vil sige at begribe det, der sker et sted i en praksis – fx et klasseværelse eller en specialpædagogisk institution – i forhold til noget, der foregår i andre praksisser, fx en forvaltningssammenhæng (Larsen 2011:100). Jeg kalder det i stedet for en rekontekstualisering af sprogtesten, som den foregår mellem pædagog og barn (jf. afhandlingens kap. 6). Jeg rekontekstualiserer altså undervejs selve forholdet mellem forskellige sfærer og som en del af det, revurderer jeg opfattelsen af, hvad der afgrænser pædagogens praksis, og hvilke aktørers samhandlinger der overhovedet er vigtigt at undersøge i de daglige rytmer (Gullestad 1989:26,27). Det bliver muligt at analysere sociale forbindelser mellem aktører og at medtage forskellige områder set i sammenhæng med hinanden, som ikke kan fanges ind af kun at begrænse sig til at opholde sig i institutionens rumligt afgrænsede rammer (Gullestad 1989:20). Feltarbejdet og mine konkrete undersøgelser som finder sted, bruges her til at afgrænse det analytiske objekt, der bestemmer, hvad der er relevant materiale (Hastrup 1999:133).

Jeg ser diverse møder mellem voksne aktører om børn som vidensudvekslinger mellem socialt positionerede aktører og giver analyser af, hvorledes denne viden bliver skabt, genskabt, udvekslet, og forandret. Der er særligt tale om en vægtning af social og aktør, som sætter fokus på viden i handling, dvs. en viden som viser sig i sociale forbindelser mellem aktørerne i praksis, og som omfatter at undersøge viden i et relationelt perspektiv (Højlund 2001:40). Det sker på flere planer, og med afsæt i feltarbejdet er det muligt at få adgang til de vidensformer, der fra et erfaringsperspektiv bliver givet mening i de institutionelle møder mellem voksne om børn og mellem voksne og børn med betydning for praksis. Dvs. analytisk at fokusere på sociale processer og møder som udtryk for både sproglig og kropslig viden (Højlund 2001:22) samtidig med, at afhandlingens teoretiske og analytiske konstruktion gør viden til en genstand, der kan begrebsliggøres, analyseres og diskuteres (Højlund 2001:23). Viden betragter jeg ikke som et direkte iagttageligt fænomen, men jeg er optaget af de kropslige praksisser og de kategorier med hvilke aktører skaber og særligt udveksler viden, som de også strides om.

### **Pædagogisk praksis situeret – et sted, flere steder**

Mit metodologisk oparbejdede begreb om pædagogisk praksis som kropsligt situeret blev således også udfordret undervejs (jf. afhandlingens kap. 2). Pædagogisk praksis knyttet til daginstitutioner kan strække sig på tværs af tid og rum og omfatter varierende aktører og var ikke, som jeg først ret ubemærket havde antaget, stedligt bundet. Kropsligt situeret henviser i den optik ikke kun til, at aktørers handling er forankret et sted, men flere steder. Da jeg begynder at bevæge mig på tværs af tid og rum (daginstitution, forvaltning, hjem), udfordrer jeg et perspektiv på testen som en hermetisk lukket situation, dvs som noget, der først begynder, når pædagogen er sammen med barnet, og som noget der ophører, når de forlader lokaliteten igen<sup>37</sup>. Jeg sætter mig i stedet for at gå på opdagelse i forskellige og ikke tilsyneladende

---

<sup>37</sup> Når der foretages observation indenfor en etnografisk tradition, er det typisk med en opmærksomhed på konteksten. Men konteksten udgøres ikke kun af de rum og steder, som feltarbejdet omfatter. Kontekst er også noget, der etableres analytisk (Madsen 2004). Ved at følge sprogtests af børn, eksterne og interne møder mellem voksenaktører og andre hverdagsliv og aktiviteter på tværs blev jeg udfordret og forstyrret i min fokusering på sprogtesten som situation. Til at starte med forventede jeg, at sprogtesten foregik mellem pædagog–barn, og at det var det mest relevante at være optaget af. Jeg havde forud for mine observationer et fokuspunkt, som hed ”sprogtesten og relaterede aktiviteter”, og som afgrænsede sig til at udforske pædagogens præsentation af sprogtesten til forældre, deres modtagelse af testen og møder mellem dem. Denne opdeling af før sprogtesten, testens udførelse og efter testen matcher i slående grad testens egen fremstillingsform om, hvordan og hvad der skal foregå. Jeg oparbejder undervejs i stedet at se sprogtesten i lyset af den daglige praksis, som den udspiller sig indenfor.



sammenhængende begivenheder. Jeg veksler i feltarbejdet mellem en bred interesse for hverdagslivet og daglig praksis til at fokusere på kortlægning af individuelle børn og sprogtestens indplacering i forhold til det. Jeg har, for at kunne bore mig ned i dybdegående perspektiver, også bredt mig ud for at få et fastere greb om, hvad det er, jeg borer i. Jeg undersøger pædagogisk praksis som forskellige og krydsende handlinger uden en endelig begyndelse og slutning. Det gælder konkret for mine observationer af aktørers samhandlinger, som jeg har arbejdet med at observere, som abrupt og fuld af samtidige hændelser. Når jeg har observeret, hvad pædagoger og børn foretog sig sammen fx ved en sprogtest eller andre gøremål, har jeg arbejdet med at notere de andre aktører og handlinger, som krydsede ind i det, de foretog sig, afbrød det og genoptog det på ny. At overhovedet forestille sig at man som observatør kan træde ind i sociale rum og være med fra begyndelsen af handlinger, forekommer ikke muligt at opfylde med mine anlagte optikker.

Af hensyn til den skriftlige formidling er det imidlertid analytisk nødvendigt at udvælge uddrag og kondensere dem yderligere. Dermed underspilles de kaotiske og uoverskuelige elementer i pædagogisk praksis og ikke mindst i selve observationerne og antager i stedet nemt karakter af afgrænselige handlingssekvenser (Gulløv 1999:40ff). Det vil sige at når jeg analytisk kondenserer observationer af aktørers samhandlinger, får det nemt karakter af situationer, som afgrænses fra andre situationer, og således nemt fremstår, som mere absolutte enheder eller handlingssekvenser end de er. Det er egentlig paradoksalt, at det er nødvendigt analytisk at arbejde på denne måde, for på sin vis er det modstridende med, hvordan jeg i selve observationerne oparbejdede at følge aktørers handlinger, som de foregik parallelt og løb ind i hinanden (Strandell 1994:54, 95).

Altså frem for at lade observationerne få deres ophør i betydningen at blive opfattet som endeligt afsluttet, når aktørerne fjernede sig fra en lokalitet eller fra en situation, valgte jeg om muligt at have blik for at følge dem på andre tidspunkter. Et par dage før en sprogtest kunne eksempelvis en pædagog med erfaring i brug af materialet instruere en anden pædagog i brugen af testen ved en pause i personalerummet, eller en tale-høre-pædagog kunne dukke op i daginstitutionen ud fra en elektronisk påmindelse om, at en it-baseret registrering af barnets testresultat placerede det i kategorien for særlig indsats. Aktørers handlinger, som jeg relaterer analytisk til hinanden, kan strække sig over lange tidsmæssige forløb og uden umiddelbar lineær kontinuitet (Strandell 1994:60, Øland & Andersen 2003:42). Det er vigtigt her at understrege, at aktørers handlinger ses som meningsskabende, men ikke som direkte årsagsforklaringer til hinanden.

Når jeg har observeret sprogtest, begyndte jeg også at fæstne opmærksomhed ved, hvordan det optrådte udenfor det rum, hvor pædagog og barn forholdt sig til testen. Jeg har oparbejdet at sætte en markering i mine noter hver gang, jeg som observatør troede, noget var ved at ebbe ud for så siden at kunne se i noterne, hvor ofte det

alligevel ikke synes at være tilfældet. Det var en måde at udholde at lade det sociale liv flyde, uden helt at tabe fokus og flyde med. Det kan sammenlignes med at stå ved et hav, hvor der er tidevand. Nogle gange er der lavvande, og andre gange stiger og stiger vandet og når uoverstigelige højder, trækker sig tilbage og kommer igen. Altså forsøgte jeg, at holde mig selv kørende som observatør, og ikke lade mig bremse af mine forhåndsantagelser om hvor, hvornår og hvordan situationerne ville ende. Det vanskeligste i observationer er måske ikke at foregribe, hvad man tror der vil finde sted, når observationer omfatter rytmer og gøremål, som kan antage triviell karakter. De perifære begivenheder viser sig ofte mere betydningsfulde for det, der pågår, end det man som regel forventer først, men mens observationer står på, kan det være vanskeligt at afgøre, hvornår noget er det ene eller det andet.

### **Sprogtesten og situerede samhandlinger analyseret**

Mine analyser behandler ikke hhv. Bakkely og Højen separat, og jeg gør brug af flere analytiske fremgangsmåder. I den ene analytiske fremgangsmåde går jeg meget tæt på uddrag af observationer, som er forankret bestemte steder og med bestemte aktører fra enten Bakkely eller Højen eller i tilknytning til disse institutioner. Her foretager jeg "close up" analyser både af sprogtesten, når den foregår mellem pædagog og barn og af andre situationsspecifikke samhandlinger mellem pædagog og barn<sup>38</sup>. Her sker det også, at jeg veksler mellem at analysere empiriuddrag fra Bakkely og Højen og angiver med henvisning til institutionernes navne, hvor det foregår og herved også, at det er indenfor institutionernes fysiske rammer. Ved analyser som omfatter empiriuddrag, der har fundet sted på andre lokaliteter, angiver jeg, om det er med tilknytning til Bakkely eller Højen og aktører derfra. Det sker som konstrateringer, institutionerne og tilstødende lokaliteter bliver ikke i betydningen af klassisk komparation sammenlignet med hinanden, men det bliver mere brugt til at fremanalysere nuancer og flertydigheder (Ehn & Löfgren 2001:157).

Ved den anden analytiske fremgangsmåde går jeg skridtet videre og ophæver skillelinjen mellem, om noget foregår i Bakkely eller Højen. Det sker, når jeg gennemfører analyser af pædagoger og børn, som forholder sig til sprogtesten og identificerer mønstre for kropsliggjort og situeret samhandling, på tværs af de to daginstitutioner for denne situation. Til fordel for at tegne et mere overordnet billede udviser jeg her konturerne af kontekst, tid og sted, som i første omgang gjorde det muligt at frembringe empirien, hvor ud fra mønstre identificeres. Det sker til fordel for, en tand skarpere end ved den anden analytiske fremgangsmåde, at kunne

---

<sup>38</sup> Jf. eksempelvis afhandlingens kap. 5, afsnittene "Sprogarbejde, sproggruppe og værksteder..", "Sprogskolen", "Madpakken og de grimme ord" og "Pædagogen og forældre tæller barnet op..".

fremanalysere, hvordan aktørers samhandlinger er sanselige legemliggørelser af institutionel praksis, som er indvævet i vidtrækkende sociale strukturer, og som afspejler standardiserede omgangsformer, der er med til at regulere og genskabe social orden. Det er et greb, som jeg primært anvender til at fremanalysere nogle gentagelser af kropsholdninger og former for samhandlinger, som jeg finder i mit materiale, når jeg ser på det på tværs<sup>39</sup>. Der er kropsholdninger, som ikke kun er kendetegnende for sprogtesten, og som jeg forstår som udtryk for generationelle og institutionelle magtforhold, der rækker ud over den situation, som pædagog og barn befinder sig i sammen (Gebauer & Wulf 2001). De mønstre der identificeres, er ikke for at fremanalysere forskellige former for social orden alene, men særligt også for at kunne belyse det uordnede og foranderlige i handlingslivet (Barth 1992:24).

Jeg overskrider her mit eget situationelle perspektiv, idet jeg begynder at forstå aktørers handlinger på tværs af tid og rum i relation til hinanden (Strandell 1994:19). Det sker for herved at kunne vise, hvordan der i de temporale og situationsspecifikke samhandlinger også er konturer af samfundsmæssighed. Dette er ikke det eneste mulige bud for at arbejde med en rekonstektualisering af analyser af situationsspecifikke analyser, men er det bud, som der fremkommer i mit arbejde. I den mest radikale form sker det, når jeg arbejder med at gøre analyserne flerdimensionelle, ved at forstå forskellige aktørers handlinger uafhængigt af tid og rum. Forestillingen om sprogtesten som en hermetisk lukket situation, udfordrer jeg ved, at jeg går på tværs af de observationer, som jeg har foretaget af, hvor pædagog og barn forholder sig til sprogtesten. Jeg fremskriver derigennem gentagelser for hvilke fordringer, sprogtesten sætter til pædagog og barn og de brud der også foregår på disse gentagelser. Her går jeg som nævnt på tværs af de to daginstitutioner og fremanalyserer altså ikke kontekstspecifikke analyser, men i stedet det, som lader til at ske på tværs af kontekster, når pædagog og barn forholder sig til sprogtesten. Det er samtidig omvendt min mikrosociologiske opmærksomhed på det situationsspecifikke, som har gjort det muligt i første omgang at identificere gentagelser for kropslige og mimetiske processer knyttet til sprogtests.

## **Hverdagsrytmer – en analytisk oparbejdet kategori**

Hverdagsrytmer bliver en analytisk oparbejdet kategori, som jeg bruger til at finde veje ind og ud af et stort empirisk materiale. Hverdagsrytmer forstår jeg som en vital del af aktørers sociale samhandlinger og som rytmer, der er udspændt mellem struktur og agens og jeg ser dem ikke som trivielle handlinger (Wilk 2009:152,153). Særligt i forhold til hvordan den daginstitutionelle hverdag er bygget op og de former for social

---

<sup>39</sup> Jf. eksempelvis afhandlingens kap. 5, afsnittene "At klargøre rum, redskaber og pædagogen selv", "Sprogtesten som en leg" og "At se dobbelt- pædagogen indstiller blikket på barnet..".

orden som etableres og udfordres af de aktører der befolker hverdagen. Herom skriver Billy Ehn og Orvar Löfgren (2009) som skifter mellem at benævne aktørers gentagne handlinger for rytmer og rutiner:” By looking ethnographically closer at certain routines, we also want to destabilize the notion that they are about ‘just going through the same movements’. The repetitious nature of routines often hides important micro-changes that eventually may transform them into something else.”(Ehn & Löfgren 2009:99). Det er her centralt, at de vaner som etablerer hverdagsrytmer, og dermed også gøremål, ikke kun referer til permanens, men også til kreativitet og improvisation. Vaner må ses som mere end ureflekterede rutiner, og er ikke kun udtryk for traditioner, men er også ekstremt foranderlige (Ehn & Löfgren 2009:100). Sprogtesten bryder med nogle hverdagsrytmer, samtidig med at den er ved at blive etableret som en del af rytmerne, og det omfatter konflikter og ambivalenser, når gøremål som plejer at være selvfølgeliggjorte, bliver draget i tvivl. Hverdagsrytmer og gøremål omfatter meningskabelse og værdier og er relateret til spørgsmål om magt og modstand.

For mit etnografisk inspirerede feltarbejde gælder, hvis jeg skal rekonstruere egne fremgangsmåder, at jeg konkret foretager overvejende to former for ”nedslag” i hverdagslivets mylder, hvor jeg søger at udforske rytmer for aktørers ageren og brud på disse rytmer. Det er i afhandlingens analyser ikke fast fikserede og opdeltede nedslag, men her er det en måde at forsøge at formidle mine fremgangsmåder i forståelig form. Der er for det første et fokus i mit arbejde på samhandlinger som institutionelt er markeret som at have at gøre med formaliseret vurdering af børn. Det omfatter sprogtest og andre individuelle kortlægninger (fx skoleparathedstest og udviklingsbeskrivelse) samt sammenhænge, hvor organisering af rum, ting og aktørers gøremål er lagt an på, at barnets sproglige udvikling søges støttet, fulgt og optimeret (fx det som bliver kaldt for sprogværksted). Der er for det andet i mit arbejde fokus på de andre tidspunkter af dagen, hvor forældre, pædagoger, tale-høre-pædagoger og børn samhandler, uden at det direkte omfatter en formaliseret vurderende praksis, men hvor de forsøger at få hold på, hvilke forventningerne der er til hinanden, og hvad der virker meningsfuldt at foretage sig i den sammenhæng. De utal af vurderinger, som foregår i daginstitutioner, vedrører ikke kun sociale samhandlinger og forbindelser mellem voksne og børn, men også forbindelser mellem voksne indbyrdes og børn imellem.

Som et centralt metodologisk greb bliver de to former for nedslag som tidligere fremhævet set som en del af den samme praksis og derved heller ikke som klart adskilte handlinger fra hinanden. Jeg er på tværs af de uddrag, som jeg henter fra mit empiriske materiale, optaget både af de former for social orden, der konstituerer praksis, og de tilbagevendende hændelser og handlinger som udfordrer denne orden. Der har været en metodologisk udfordring i, at observationerne både blev gennemført i det, der til tider bliver anset for naturlige situationer for børn og så observationer af, hvordan pædagogen og barnet forholder sig til sprogtesten, som bliver set som en

arrangeret situation. Denne sondring mellem naturlige og arrangerede situationer søger jeg at overskride, da min ambition netop ikke er hypotetisk afprøvning af, hvad børn kan i den ene setting frem for den anden, men i stedet at forstå hvordan voksne og børn samhandler, når det er en del af dagsorden.

De skitserede former for nedslag i hverdagsmylderet er ikke systematisk oparbejdet forud for feltarbejdet, men er mere resultatet af forskellige metodologiske forskydninger undervejs, som de er beskrevet samlet i dette kapitel. I mine systematiseringer af feltnoter, brugte jeg en del papirlapper til at finde ind og ud af min empiri. Men undervejs slog det mig at jeg måske mellem alt det, som jeg havde markeret som interessant, blev fanget ind af at tænke i alt for systematiske og fastlagte sorteringer af, hvad der var analytisk interessant og uinteressant. Jeg begyndte at gå ind de steder i mine feltnoter, som jeg *ikke* havde markeret med små papirlapper. Ad den vej forsøgte jeg at udfordre mig selv på, hvad jeg fandt interessant og ikke interessant iblandt hverdagsrytmer, og om der var noget at hente i de mellemrum og gøremål, som jeg ikke regnede for at være relevant at opholde sig nærmere ved. Det er her jeg begynder at interessere mig for fx måltider og andre spisesituationer, som jeg konsekvent i min brug af papirlapper var hoppet let og elegant hen over. Man kan sige, at papirlapperne ikke så meget bragte orden i min empiri i sidste ende, men mere blev en måde at arbejde med, hvordan jeg kunne sikre en vis analytisk bevægelighed ved at udfordre den sirlige orden, som jeg først etablerede. Ved at forsøge at forstå mine egne bevidste sorteringer af materialet, men særligt også mine mere reflektoriske *frasorteringer*, er det her, jeg for alvor får ”slået de fysiske vægge” ned, som afgrænser sprogtesten og begynder at gå på opdagelse i den hverdag, som jeg forsøger at begribe.

## Feltadgang til daginstitutionerne og udvægelse

De to daginstitutioner Bakkely og Højen, som feltarbejdet omfatter, er placeret i forskellige kommuner. Min feltkontakt blev etableret med kontakt direkte til daginstitutionerne og ikke gennem de kommunale forvaltninger. Jeg kontaktede uopfordret ledelsen i forskellige daginstitutioner, først pr. telefon, dernæst pr. brev og siden besøg, hvor afklaring af rammer for feltarbejdet af etisk og praktisk karakter har fundet sted<sup>40</sup>. Forvaltningerne for hhv. Højen og Bakkely og ledere og pædagoger fra andre daginstitutioner i de to kommuner, har haft kendskab til at jeg har gennemført feltarbejdet, i kraft af at jeg har været med til tværsektionelle møder. Ved disse møder

---

<sup>40</sup> I nogle af de daginstitutioner, som jeg kontaktede var der ledere og personale som ikke fandt at de havde rammer til at have en ekstra person i institutionen (fx pga ombygning eller større sammenlægninger), men som tilbød at jeg kunne besøge dem. Jeg besøgte et par af disse institutioner i forstæder til København og Sydsjælland.

valgte ledere og pædagoger fra Bakkely og Højen, at præsentere mig som én, der udførte feltarbejde hos dem, og jeg præsenterede projektet i almene vendinger. Når der er skriftlige dokumenter, som handler om enkelte børn og som indgår som empiri i analyser, præsenteres dokumenterne ikke i deres fulde form, men i udvalgte dele og sætninger, for at sløre materialet om enkeltpersoner yderligere af hensyn til anonymitet.

De to kommuner blev udvalgt ud fra variationer med hensyn til demografi og størrelse<sup>41</sup> og institutionerne blev udvalgt ud fra variationer med hensyn til institutionstype og størrelse, personalesammensætning (antal uddannede pædagoger og medhjælpere), beliggenhed og institutionernes alder. Der blev gjort et meget omstændeligt arbejde med udvælgelserne af kommuner og daginstitutioner ud fra en antagelse om, at variationer er af betydning for, hvordan praksis organiseres. I selve feltarbejdet har det at færdes mellem forskellige kommunegrænser og institutioner dog mest gjort det muligt at opdage ting i hver af forvaltningerne og institutionerne, som jeg ikke ville have haft blik for, uden at have den anden forvaltning og institution at kontrastere mod (jf. dette kapitel afsnit 'Sprogtesten og situerede samhandlinger analyseret'). Mit feltarbejde strakte sig over knap et års tid (sommeren 2009 til efterår 2010). Det første halve år var mest intensivt hvad angik tilstedeværelse i felten. I de mest intensive perioder var jeg i daginstitutionerne én eller flere gange om ugen på forskellige tidspunkter af dagen. I den sidste halvdel af feltarbejdet tilbragte jeg en del tid ude af institutionerne med interviewbesøg i hjemmene hos forældre til sprogtestede børn og til tværsektionelle møder for sprogpædagoger.

## **Metodiske greb og alt det der ikke kan guides - feltnoter, interviews, observationer, sansninger**

Min feltbog og diktafon fulgte mig i mit feltarbejde, og med mig medbragte jeg også nedskrevne fokuspunkter for observationer og udkast til interviewspørgsmål til ledere og pædagogisk personale i daginstitutionerne. Jeg foretrækker at kalde det sidste for metodiske greb for at understrege, at det frem for at være retlinede guidelines i stedet

---

<sup>41</sup> Inden feltarbejdet foretog jeg dokument søgninger på tværs af landets kommuners hjemmesider. Jeg var på udkig efter variationer med hensyn til kommuner og daginstitutioner, men fandt tendenser i retning af harmonisering af sprogpolitikker og henvisninger til den ministerielt udbredte sprogtest til at vurdere treårige børn og afvikling af lokalt oparbejdede fremgangsmåder og redskaber. Det er vigtigt at det vel og mærke var på *dokumentplan* at harmoniseringen af sprogpolitikker blev fundet. Fremfor alene at fokusere på kommunernes sprogpolitik og –redskaber til samme, valgte jeg at fokusere på kommuner, som havde forskellig demografi og størrelse og som umiddelbart lod til at have forskellige forvaltningsmæssige organiseringer for daginstitutioner.

var fremgangsmåder, der løbende blev revideret og forkastet (Hastrup & Ovesen 1985:33). De forskellige metodiske greb er først og fremmest tænkt som et fastholdelsesredskab af mig selv. Dels til at holde mig selv fast på at undersøge den pædagogiske hverdag og sprogtestens indplaceringer, dels som et forsøg på forud for feltarbejdet at fastfryse, hvordan jeg forestillede mig at kunne gribe det an. Jeg har arbejdet med at tilpasse mine metodiske greb til de sammenhænge, som jeg befandt mig i, og tilstræbe ikke at nedbryde det studerede i a priori kategorier på forhånd (Gulløv & Højlund 2003:149, Hastrup 1999:148). Der er forskel på, om forskeren arbejder ud fra, at virkeligheden ligger som en umiddelbar, afgrænselig og tilgængelig størrelse, klar "derude" til at studeres direkte, eller om virkeligheden ses som noget, der må afgrænses og konstrueres (Strandell 1994:33). Det, som jeg frembringer som empiri, ser jeg ikke som sammenfaldende med virkeligheden, men i stedet som perspektiver på den (Ehn & Arvastson 2009:24). I den optik handler empiriproduktion altså ikke om at afbilde virkeligheden som et 1:1 forhold, men om at arbejde med at afgrænse den genstand, man undersøger, og hvordan man kan gøre det.

Jeg trækker på kvalitative forskningstraditioner, hvor jeg er optaget af at forstå den kropsliggjorte praksis og meningsskabelse, som finder sted i en række hverdagsrytmer og gøremål, både når de direkte relateres til sprogtests og til fænomener, som jeg relaterer dertil (Denzin & Lincoln 2003:4-5). De forskellige metodiske greb, som jeg bringer i spil, har resulteret i forskelligt empirisk materiale: observationer, interviews, samtaler, skitser og optegnelser af materielle omgivelser samt indhentning af skriftlige dokumenter produceret af voksenaktører til andre formål end mit projekt. Mine forskellige metodiske greb og former for tilstedeværelse giver en spændevidde i det empiriske materiale, og udfordringen er at få det til at arbejde sammen og gøre det muligt at anlægge flere vinkler på det samme (Ehn 2009 & Arvastson:24). Her er bestræbelsen ikke at få teori og empiri til at passe fuldstændig sammen, men mere at bestræbe at arbejde med at få kompleksiteten frem i det sociale liv, som pågår, også når det betyder ikke at kunne tegne et komplet og ordnet billede. I den skriftlige formidling behandles de metodiske greb hver for sig, men i udførelsen har de ikke været skarpt adskilt eller udført trinvis, men har i stedet været brugt til at komplementere og udfordre hinanden. En formidlingsmæssig opdeling kan dog være med til at tydeliggøre, hvordan de forskellige metodiske greb bidrager til forskellige dimensioner af analyserne. Observationer ser jeg ikke som et greb, der kan stå for sig selv. Observationerne giver indblik i aktørers handlinger, men det er en fordel at komplementere observationer med, hvad aktører siger om det, de gør. Her er det ikke modsætningen mellem, hvad der faktisk foregår, og hvad aktører siger, de gør, der er i fokus. Mod en generel baggrund har jeg udskilt noget særskilt, og det er det, som de næste afsnit tematiserer.

## Åbne og systematiske observationer

Mit feltarbejde blev konkret indledt med at følge udvalgte pædagoger i daginstitutionerne i forskellige tidsrum på dagen og på forskellige dage. Det var således pædagoger, som jeg i udgangspunktet satte mig for at følge i praksis, men som beskrevet tidligere skete det hurtigt med en skærpet relationel optik, hvor jeg i fokus for observationer bevæger mig mellem forskellige aktørpositioner. Pædagogerne, som blev afsæet for at komme ind i dagligdagen, er altså ikke observeret for-dem-selv, da jeg er optaget af sociale forbindelser mellem aktører og deres indbyrdes samhandlinger. Efterhånden som mit feltarbejde skred frem, og jeg fik oparbejdet et mere fokuseret blik for, hvad der foregik mellem pædagoger og andre aktører på forskellige lokaliteter, og hvordan sprogtesten indplacerede sig blandt daglige rytmer og gøremål, medtog jeg også, hvad der foregik indbyrdes mellem andre aktører. Mens feltarbejdet pågik, stødte jeg på, at Kristian Larsen og Ulf Brinkkjær (2003), på nogenlunde tilsvarende vis vægter, at observationer af praktikere ikke kan foretages isoleret, men at andre aktørers udsagn og handlinger netop også er interessante. Heriblandt også de materielle rum og ting, som er en del af aktørers sociale samhandling, og som de forholder sig til gennem handling. Helt konkret er jeg altså optaget af, hvad aktører gør og siger i forhold til hinanden, og hvordan de organiserer tid, rum og ting for det, de foretager sig. Heriblandt også hvordan aktører ikke kun bliver tilpasset omstændigheder, men også hvorledes de tager over, finder på og forbinder sig til hinanden gennem praksis.

Mine observationer er udført midt i den strøm af hændelser, som hverdagen består af. I observationerne kan daginstitutionernes hverdagsrytmer aflæses: morgen med ankomst af forældre og børn, formiddagsfrugt, pædagoger og børns sondring mellem strukturerede aktiviteter om formiddagen og fri leg om eftermiddagen, frokost midt på dagen, inde og ude på legepladsen, og hvor eftermiddagstimer ofte byder på at være udenfor, eftermiddagsmad samt forældre, som begynder at dukke op og hente børn. Der bliver af aktører sondret mellem rytmer indenfor daginstitutionen kaldet i huset, og udenfor daginstitutionen kaldet udflugter, og der kan være arrangeret grupper for bestemte kategorier af børn (fx børn der er kategoriseret som tosprogede og/ eller skolestartere). Midt i alt det holder pædagoger møder med hinanden, med andre voksne aktører som tale-høre-pædagoger og forældre, og de har udadgående virksomhed ud af daginstitutionen. Det er alt sammen dele, som jeg har fulgt, men med et særligt blik for samhandling. Jeg bruger dette til at være særligt opmærksom på hvornår det svinger mellem voksne og børn og særligt hvad der kendetegner samhandlinger, når der er børn hvis udtryksmåder ikke samstemmer med den sociale orden, der er fremherskende for hvad der skal foregå.

Daginstitutionen og andre dele af det sociale liv stiller store krav til at kunne organisere sin egen krop og udvise en kontrolleret opmærksomhed, dvs. at vide og



erfare hvad man gør, og hvad man ikke gør hvornår. Hvordan aktører skal handle er aldrig helt givet på forhånd, det tilegner man sig sammen med andre aktører gennem at se, lytte og gøre. Når aktører handler, perciperer og reagerer på måder, der samordner sig hinanden, behøver man ikke tænke stort over det (Olsson 2003:45). Hverdagslivet ses som en central arena hvor viden forsøges overført og udvekslet og mening skabes. Det er særligt hverdagens rytmer og knudepunkter, som har fået min opmærksomhed. Det vil sige både de stabile rytmer i hverdagen og så de nye usikre anslag til andre takter og temporal uorden. Der bliver i metodelitteratur til tider sondret mellem strukturerede observationer og ustrukturerede observationer (fx Kristiansen & Krogstrup 1999), og den dikotomiske sondring har på sin vis altid undret mig. Hvis man ikke skaber en struktur for selv relativt åbne observationer, bliver man meget nemt væk i mylderet. Jeg ser en frugtbar fremgangsmåde i åbne observationer, når de er tilstræbt at blive tilpasset konteksten, og selvom de i mindre grad handler om hypotetisk afprøvning af teori.

Min anvendelse af observation hviler på en metodologisk antagelse om, at aktørers handlinger fortæller noget om den måde, de skaber og fortolker den omgivende sociale verden, og på hvilke måder denne verden også skaber dem (Øland & Andersen 2003). Observationer handler ikke bare om at iagttage andre, uden også at beskrive hvordan man iagttager. De sociale samhandlinger skaber, omdanner og opretholder hverdagslivets sociale orden. Den sociale orden betragter jeg ikke som en fjern makrostruktur, men som noget der er en del af hverdagslivets strøm af aktørers samhandlinger. De sociale forbindelser mellem pædagoger og andre aktører forsøger jeg at observere ved at interessere mig for samhandling og de former for meningskabelse, som finder sted (inspireret af Højlund 2001:55). Men det er ikke muligt at observere al samhandling, og der er arbejdet med fokuspunkter for observationerne. Jeg har haft en lige så stor interesse for aktørers kropslige handlinger som for verbale handlinger og ser dem som forbundet. Jeg fortolker andres ageren, hvor kroppen ses som udtryk for mening. Når man ser på mine håndskrevne observationsnoter, benytter jeg ord for aktørers talehandlinger, mens jeg gør brug af tegnkategorier for kropslige bevægelser og gestus. Dette har ikke været mere konsekvent, end at jeg også har taget ord i brug for at beskrive kropslige handlinger, når tegnkategorierne ikke rakte. Min brug af tegnkategorier og skrift står herved side om side, og jeg delte ikke observationer af aktørers tale og kropslige gestus op i to separate spalter.

### **Tegnkategorier for observationer**

Min materialitets og kropsteoretiske interesse afspejler sig i de tegnkategorier for observationer, der er etableret, men er udformet i forhold til de mimetiske udtryk, som aktører benytter sig af (jf. afhandlingens kap. 2). Et nærmere kig på de tegnkategorier jeg anvendte, giver et indtryk af min måde at arbejde med

observationer, mens de blev udført, hvor jeg altså forstod aktørers tale og krop som sammenbundet. Når jeg observerer voksne og børn, hører jeg ikke kun, hvad de siger, men er også optaget af kropslige gestus og mimik, som i min optik er ageren, der udkaster mening. De kropslige gestus og mimetiske udtryk ses altså som en del af aktørers *ageren* og netop ikke i betydningen betinget adfærd. Af tegnkategorier anvendte jeg eksempelvis: Gestus med hånden: En aftegning af hånd og forskellige gestus: Håndflade i luften for vink. Pegefinger i strakt arm for peg. Blikretning; Et øje og pil der peger ned, for når blikket bliver slået ned. Et øje og pil der peger op for blikket, der rettes op igen. To øjne med pupiller der vender op mod øjenlåg for himmelvendte øjne. Et øje og buet pil for blik, der ser rundt i kredsen af børn eller fra bord til bord med børn. For blik med retning af specifik person: øje med en pil i retning af forbogstav for person. Hvis der var øjenkontakt forstået som at blikke mødes; to pile i vekselretning mellem to par øjne. For kropsholdninger anvendte jeg tegnkategorier såsom; Et hoved med en hånd på kind og bøjet albue, et hoved og to udfoldet arme. Ansigtmimik: mund åben for udråb, lige streg for lukket mund, opgående streg for smil, streger ud fra øjne for gråd. Pindefigurer for: Stående, siddende, på hug. Hovednik: hoved med lodrette pile op og ned. Hovedryst: hoved med to vandret pile der er modsatrettede. Voksne og børns kroppe synkront placeret i rum; cirkel aftegnet som bue med krydser for siddende børn, cirkel aftegnet med flade pindefigurer for liggende børn, pindefigurer på linje for børn stående på række. Kropskontakt: voksen (højere figur) arm ned mod mindre figur (barn) holder i hånden. Der kan ofte være en tendens til, at vi ikke tillægger disse mere håndværksmæssige måder at håndtere observationerne på nogen større betydning, trods det at de egentlig på ganske detaljeret vis strukturerer materialet undervejs i feltarbejdet og det efterfølgende arbejde.

De skriftliggjorte observationer, der har omfattet brug af tegnkategorier for aktørers bevægelser og gestus, har på nogle tidspunkter været suppleret af lydoptagelser. Det gælder særligt, når pædagoger eller konsulenter har sprogtestet børn, pædagogers sprogarbejde i mindre grupper med børn, sprogscole for børn der er karakteriseret som at have talevanskeligheder og nærmer sig skolealderen samt mødeaktiviteter mellem voksne. Dvs. situationer som typisk omfattede, at aktører kropsligt opholdt sig samme sted, og hvor lydoptagelser var hørbare og derved giver en anden adgang til citater af aktørers tale. I de situationer kørte diktafonen, og så koncentrerede jeg mig om kropslige gestus og mimik, samt aktørers placeringer i rummet og forflytninger af deres placering undervejs. Når jeg opholdt mig over længere tid sammen med pædagoger, skete det også, at der mellem mine observationer og deres gøremål opstod samtaler, hvor jeg med deres tilladelse tændte diktafonen undervejs.

På tidspunktet for feltarbejdet kørte en del sager om tv-dokumentar af ældreområdet med skjulte videooptagelser, og brug af video blev som udgangspunkt afvist af de daginstitutioner, jeg var i kontakt med. I Højen tillod pædagogen videooptagelse i

forbindelse med én sprogttest og et forældrepar tillod, at deres barn blev videooptaget og som viste sig at være et barn, der scorede højt i sprogtesten. Det materiale fik mere karakter af fremvisning overfor mig af hvad der blev opfattet som det gode testresultat end så meget andet, men det gav også anledning for mig til at kunne holde det op imod mine andre observationer af sprogttest, hvor børnene ikke lige så ubesværet deltog i testen. De metodologiske problemstillinger forbundet med observationer bliver ikke mindre af, at der arbejdes med videooptagelser, men rejser blot nogle andre problemstillinger (fx Rønholt 2003).

### **Optegnelser af materielle rum og indretning**

Materialitet danner de omgivelser, som aktører befinder sig i, og omfatter ofte at bruge og bearbejde materien omkring dem (Schmidt 2012). I daglig tale bliver daginstitutioner kaldt for børnehaver, vuggestuer og integreret institution. De fleste kan beskrive den materielle fremtoning og indretning af en daginstitution, hvis man spørger, hvordan sådan en institution ser ud: Et byggeri med et hegn rundt omkring legepladsen, opdeling af fællesarealer, børnenes stuer og garderober, køkken, lederens kontor og personalestuen, evt. aktivitets rum, der også fungerer som møderum, kryberum til de små børn. De materielle omgivelser, som ret hurtigt har det med at tage sig ud som selvfølgegjort, er tit tilrettelagt forholdsvist minutiøst (Ehn 2004:22). Der er ting, som er tilpasset voksenskala som fx dørhåndtag, der sidder højt med tanke på at forhindre børn i at gå udenfor institutionens matrikel, stole til voksne og stuens bog lagt frem til forældrene på en høj pult. Der er farverig udsmykning og informationssedler, der hænger på den fælles opslagstavle. De på én gang institutionsprægede rammer og vægtning af hjemlig indretning er beskrevet af andre (Kampmann 1994). En del af udsmykningen er i dag ikke så sjældent dokumentation i forskellige afskygninger i alt fra ophæng af fotoserier af børn til børns egne produktioner (Andersen, Hjort & Schmidt 2008). Af fokuspunkter for mine optegnelser af materielle rum og indretning fremgår, hvor og hvad jeg på forhånd forbinder med materialer, som jeg formoder, voksne betjener sig af rettet mod børn og sprog. Forud for feltarbejdet har jeg således noteret mig at være opmærksom på ophæng af bogstaver, fortællinger i billeder, opstilling af bogkasser. Mens jeg i observationerne forflytter fokus til, hvordan de voksne aktører ikke kun forsøger at udvide børns sprogkendskab gennem ophæng, men ind imellem også finder der er anledning til at forsøge at begrænse deres ordforråd, særligt bandeord.

Aktørers handling og samhandling omfatter ofte brug af materielle ting og foregår i fysiske rum. Der kan være en tendens til at betragte materialitet som selvfølgegjort, men jeg betragter rum og ting, der bringes ind i aktørers samhandling, og som de selv er bragt ind i, som fænomener, der omfatter mål og værdier (Larsen 2005, Østerberg 1986:71). Rum har i en sociologisk optik differentiell betydning for sociale aktører og

processer og er herved kontingent og ikke kausal for aktørers ageren (Tonboe 1993:511ff). Hvis man ser nærmere på institutionernes interiør og indretning er der også en hel del børnetilpassede mål på ting og sager (Ehn 2004:22). Ting og indretning ses som afprøvede metoder og midler til at opnå mål for børn og vurderes efter, hvilke udviklende funktioner de forventes at tjene for børns udvikling (Ehn 2004:45). Interiøret er standardiseret og sprogtesten er således ikke den eneste ting, der er tiltænkt standardiserede formål. Ved at undersøge materielle rum bliver det muligt at medtage, hvilke magtforhold mellem aktører der skabes og genskabes som del af det daglige liv og organiseringen af dette. Det er også gennem mit fokus på materialitet, at jeg får blik for hvordan, hvor og hvornår pædagoger og andre voksne finder, at der arbejdes med sprog. Pædagoger arrangerer fx det, som de benævner for sprogarbejde og sproggrupper, som er forbeholdt at foregå i separate rum (kaldet sprogskole/værksteder), og som er rettet mod bestemte kategorier af børn. Mens der er andre aktiviteter, der udpeges til at stimulere børns sprog og i stedet ses som noget, der skal foregå som en integreret aktivitet med hvad der i øvrigt pågår, og som typisk finder sted i det daginstitutionelle rum kaldet "stuen" eller i samlet sangkreds på tværs af stuer som en del af "temauge".

### Sprogtesten blandt andre ting

Jeg har foretaget optegnelser af materielle, tidslige og sociale organiseringer af daginstitutionernes rum, ting og indretning. Det kan på nogle punkter minde om det der i kulturanalytisk, materialitetsforskning i en radikal, hermeneutisk fortolkning kaldes "thinking through things" (Henare, Holbradd & Wastell 2007:4), om end jeg ikke plæderer for at tingen oppebærer iboende mening. I starten af mit feltarbejde har det mest af alt fungeret som en stedlig orientering for mig selv at optegne skitser af bygninger, rum og rummenes placering i forhold til hinanden, hvilke aktørkategorier, som rummene til daglig er forbeholdt, og hvem der befolker dem som steder, rummenes indretning og hvilke ting, der omgiver aktører, og som de gør brug af. Disse optegnelser er samtidig en del af mit metodologisk oparbejdede fokus på materialitet. Sprogtesten undersøger jeg som en socialt frembragt *ting*, som cirkulerer på tværs af kontekster og praksis<sup>42</sup> (jf. afhandlingens kap. 4 og kap. 6). Dette er en anden fokusering end i de dele af feltarbejdet, hvor jeg zoomer ind på sprogtesten mellem pædagog og barn som *situation*, når de forholder sig til den og ikke mindst til hinanden (jf. afhandlingens kap. 5). Dette er ikke en sondring, som har været mig særlig bevidst, mens feltarbejdet har stået på, men som mere er nuanceret og styrket som analytisk

---

<sup>42</sup> Det kan måske her på nogle måder give associationer til Aktør-Netværks-Teoretiske (ANT) perspektiver, når jeg er optaget af at følge tingen. Men det opfylder ikke just ANT perspektivet, da jeg primært fastholder fokus på aktørers handlen og ikke forflytter det til aktanter (fx Callon & Law 1997).

greb efterfølgende. De to dimensioner etablerer forskellige fokuseringer, men kan ikke adskilles i feltarbejdets praktiske udførsel og de komplementerer også hinanden analytisk. F.eks. har jeg som en del af fokus på materialitet noteret hvilken rumlig opsætning, som pædagoger forsøger at etablere for sprogtesten som situation, og det anvender jeg til senere at spørge, hvad de tilskriver en fysisk afskærmet lokalitet, når det kommer til at kortlægge børn.

I løbet af feltarbejdet indkredser jeg tillige, hvordan relaterede dokumenter til selve sprogtesten og især børnenes testresultater udveksles mellem forskellige institutioner og aktører på tværs af tid og rum. Ved at fokusere på sprogtesten som en socialt frembragt ting, bliver det muligt for mig at opdage de andre sammenhænge, som sprogtesten er en del af, andet, end når pædagogen forholder sig til testen med barnet. Jeg fokuserer her på de sociale forbindelser, som optræder mellem aktører i forbindelse med sprogtesten, og det leder til at gå bagom konventionelle inddelinger af daginstitution, forvaltning og hjem. Her observerer jeg de tværsektionelle aktiviteter mellem voksenaktører, hvor børns individuelle testresultater og relaterede dokumenter til testen dukker op på andre måder end dem, jeg var i stand til at tage højde for. Ved at fokusere på sprogtesten som en socialt frembragt ting, blev det muligt for mig at opspore, hvordan der er forvaltningsinitiativer, som lægger op til vidensudveksling mellem børnenes kommende skole og daginstitution, og hvordan daginstitutionerne opbevarer testresultaterne i protokolsystemer for hvert af børnene sammen med anden information til disse formål. Der bliver her gjort erkendelser af de grænsedragninger, som aktører foretager mellem hvilke oplysninger om børns sprog, der er af kollektiv karakter, og hvilke der er af privat karakter. Deriblandt at forstå hvad der sker, når offentlig tilgængelig informations materiale om børns sprog og andre emner flytter plads fra den kollektive opslagstavle i daginstitutioner til det individuelle barns garderobeplads.

## **Interviews og samtaler**

Der er, som en del af feltarbejdet, foretaget kvalitative interviews og samtaler med en række aktører. De kvalitative interviews omfatter leder og souschef for hver af daginstitutionerne, pædagoger fra hver af institutionerne, forældre til sprogtestede børn i hjemmene, den ledende tale-høre-pædagog for PPR samt konsulenter fra hver af de to kommuners børneforvaltning og to tale-høre-pædagoger fra PPR, der er tilknyttet hver af de daginstitutioner, som feltarbejdet omfattede, i deres kontor på lokale folkeskoler<sup>43</sup>. Der er overvejende gennemført interviews med mere end en aktør

---

<sup>43</sup> Interviews fordeler sig således: Højen: Interview med leder, interview med souschef der også fungerede som daglig pædagog og den pædagog, der forestod sprogopgaver (de eneste uddannede pædagoger i institutionen), interview med pædagogisk medhjælper. Den kommunale forvaltning for Højen: Interview med ledende tale-høre-pædagog fra kommunens PPR og to sprogs konsulent fra

samtidig, og de er sammensat som nævnt. Jeg havde udformet interviewspørgsmål på forhånd, men ikke med tanke på, at de skulle følges slavisk, da jeg efterstræbte, at der opstod en samtale (Bo 2002). De aktører, som jeg har interviewet, er personer, som jeg har mødt i felten på den ene eller anden måde, eller som jeg har opsøgt selv. Tale-hørepedagoger er eksempelvis blevet interviewet ud fra en prioritering om, at de ikke kun indgår i mit empiriske materiale som observeret, men at den position også gennem interviews bringes i tale. Børnene i daginstitutionerne har jeg ikke interviewet, men flere steder i afhandlingens analyser fremgår det, at vi talte sammen undervejs om det daglige liv, som udspillede sig, og hvor børnene anvendte en anden henvendelsesform end til de voksne i hverdagen med kommentarer til det, der foregik. Gennem interviews med forskellige aktører søger jeg at indkredse daglige rytmer for den pædagogiske praksis og oplevede problemstillinger mellem aktører, om hvad de opfatter som deres roller og opgaver i forhold til at bedrive det, der ses som sprogarbejde og kortlægning af individuelle børn. Jeg har gennem observationerne adgang til samhandling mellem forskellige aktørkategorier og søger ved interviewene at få belyst variationer indenfor hver af kategorierne.

Jeg har som nævnt også gennemført interviewbesøg hos forældre i deres hjem. Forældrene, havde på tidspunktet for interviewbesøgene truffet mig i daginstitutionerne og interviewene blev afgrænset til elleve børn, der alle var omfattet af treårstesten<sup>44</sup>. Aftalerne om interviews kom i stand, når jeg traf forældrene i daginstitutionerne og det var mest mødrene som deltog. Inden interviewbesøgene havde jeg en del overvejelser om, jeg ville blive forbundet med at repræsentere barnets institution. Det viste sig, at tage sig anderledes ud, da jeg blev opfattet som en part, der stod på sidelinjen, og til hvem forældrene mere usorteret fortalte om problemstillinger som de oplevede ved institutionslivet, som de synes var for omkostningsfulde at tage op med pædagoger og andet personale, når de dagligt også tog sig af deres barn. Interviewbesøgene havde karakter af, at jeg var på besøg i hjemmet frem for at gøre længere ophold der (fx Winther 2004). Det blev undervejs mere forholdet mellem professionelle voksne og forældre i relation til daginstitutioner end selve barnet, som blev omdrejningspunktet, og det bliver en indgang til at kunne belyse magt- og påvirkningsformer, som de udspiller sig mellem voksne om børn. De

---

børneforvaltningen samt et interview med tale-hørepedagog fra PPR, der var tilknyttet Højen og anden tale-hørepedagog som kollega til ham. Bakkely: Interview med leder og souschef, interview med sprogpedagog alene, interview med fire pædagoger fordelt på to stuer, hvoraf 2 af dem også har udført sprogtest, som jeg har observeret. Den kommunale forvaltning for Bakkely: Interview med ledende tale-hørepedagog, tosprogskonsulent og sprogkoordinator, et interview med tale-hørepedagog med tilknytning til institutionen.

<sup>44</sup> Tanken var egentlig både at udvælge forældre, der valgte sprogtesten til, og de der valgte den fra. Men der var ikke nogle forældre, som fravalgte sprogtesten, og sprogtesten er snarere selvfølgeliggjort, som noget der bare udføres. Der var to gange, hvor et interview i hjemmet ikke kom i stand, der skete det hhv. pr. telefon og på moderens arbejdsplads i stedet.

krav, som forældrene møder fra daginstitutionen og som de stiller til sig selv og hinanden, kommer i fokus. Interviewbesøgene indgår i afhandlingen i relation til anden empiri og behandles ikke særskilt, men fungerer mest af alt som et afsæt for at forstå institutionslivet set fra andre positioner.

I starten af feltarbejdet blev gennemført interviews med hver af lederne fra daginstitutionerne og de har karakter af, at jeg er én udefra, der netop har indledt feltarbejdet og bredt spørger til institutionens historie, personalesammensætning og organisering for at få indsigt i deres lokale kendskab, uden at jeg selv på det tidspunkt har et nærmere kendskab til den specifikke hverdag, men hvor jeg trækker på mit kendskab til området. At stille spørgsmål er en mere vanskelig opgave, end den først kan tage sig ud. Jeg ser interviewet som interaktion (Fontana & Frey 1998:4). Deriblandt har jeg en opmærksomhed ikke kun på de talte ord, men også tonationen (Markus & Fischer 1986). Jeg har i feltarbejde i andre sammenhænge primært samtalt med aktører om konkrete dagligdagssituationer og stillet spørgsmål undervejs. Det har jeg også benyttet mig af ved interviewene, men samtidig har jeg også anvendt hvorfor spørgsmål. Mine måder at spørge hvorfor har ikke været ud fra at tro, at de rationaler, der blev talt frem, var lig med de handlinger, der fandt sted, men var mere for at indfange, hvilke betydninger praksis blev tilskrevet. Jeg blev opmærksom på, hvordan gabet mellem anerkendte rationaler og dagligdags handlinger blev erfaret og begyndte at interessere mig for, hvad aktører forbinder med forstyrrelser. Hverdagslivets sansninger og forståelser, de gentagne rytmer trådte herigennem frem med flertydige betydninger. Fx de kropslige ambivalenser ved sprogtesten og mødet med barnet, som flere pædagoger beskrev i forlængelse af gennemførelse af test med barnet (jf. afhandlingens kap. 5).

De mere formelle interviews med ledere og pædagoger i daginstitutionerne samt tale-høre-pædagogerne knyttet til disse institutioner fik en vigtig betydning i forhold til en indføring i særligt spændingsfeltet mellem forvaltning og daginstitution. Mens interviewene i selve min afhandling har en mere perifær betydning i kraft af, at de, behandlet på lige fod med anden empiri og mere situationsrelaterede samtaler med aktører, i stedet er skrevet tydeligere frem som en del af analyserne. Mine interviews har altså ikke været det eneste anvendte greb til at få adgang til aktørers verbale udsagn om praksis. Når jeg har bestræbt mig på at indkredse aktøres handlinger i dagligdagen, har jeg ikke fundet, at det er tilstrækkeligt med interviews som eneste metode (Gulløv & Højlund 2003: 18). Der er undervejs udviklet samtaleformer, der omfatter at få aktørers praksisberetninger, og hvor jeg stillede spørgsmål knyttet til observerede hverdagssituationer. I selve interviewene med hverken ledere eller pædagoger brugte de ikke en særlig stor del af taletiden på sprogtests. Det var mere ved min tilstedeværelse i felten, at sprogtests blandt øvrige situationsrelaterede samtaler blev taget op abrupt af pædagogerne selv, tale-høre-pædagoger eller jeg som emne for samtale mellem deres øvrige gøremål.

I relation til mine observationer af sprogtests som de foregik mellem pædagog og barn, skete det, når barnet havde forladt lokaliteten igen, at pædagogerne berettede, hvad de syntes - særligt om testmaterialet og situationen, og de samtaler foregik i omgivelser, hvor de kunne lydoptages. Her blev samtalen af pædagoger brugt til at tale frem, hvad de fandt var godt eller skidt ved sprogtesten, og som pædagogen Vibeke udtrykte det: "det er rart at få afløb for". Jeg bruger her mit kendskab til daginstitutionsområdet til at signalere en kendthed med hverdagen og dens problematikker for på den måde at være en person, man godt kan sige tingene til, men som også kan finde på at udfordre det ved at spørge på nye måder. Gennem den form for situationsrelaterede samtaler har jeg forsøgt at udvide forståelsen af den pædagogiske praksis, der foregår, og at afdække nogle af de meningsskabelser som aktørerne selv tillægger deres situerede praksis (Højlund 2001:53). Det sker ud fra konkrete observationer for at få belyst, hvad der i forhold til sociale samhandlinger bliver tillagt at være hhv. sædvanligt og usædvanligt.

### **Dokumenters forskellige status**

Der er ofte foretaget sondringer mellem om dokumenter er officielle eller informelle dokumenter (fx Hammersley & Atkinson 1995), mens jeg mere er opmærksom på de skillelinjer, som aktører selv trækker mellem hvornår et dokument er det ene eller andet og hvordan denne opfattelse også kan ændre karakter. Jeg startede med et bredt fokus på evaluering og dokumentation (læreplaner, velkomstfoldere til forældre), som relativt hurtigt blev afløst af et fokus på sprogtesten og dets relationer til andre former for individorienteret kortlægning af børn. Tre hovedspor for de dokumenter, som jeg selv indhenter, tegner sig undervejs i feltarbejdet.

Der bliver for det første indsamlet kommunale forvaltningers breve til hhv. ledere og pædagoger i daginstitutionerne om sprogtesten, breve til forældre om sprogtesten med links til ministerielle pjecer samt forældre pjecer om sprogstimulering, der er udviklet af PPR. Det var dokumenter, som jeg ikke ledte efter, men som, da jeg støder på dem, leder mig videre til at bemærke, hvordan de kommunale forvaltninger bl.a. via registreringer af sprogtests forsøger at regulere, hvordan ledere, pædagogisk personale såvel som forældre forholder sig til tilbuddet. Det er sjældent dokumenter, som aktørerne præsenterer mig for, men som jeg bl.a. opdagede, når jeg deltog som observatør til møder, og som jeg fik udleveret på forespørgsel.

Der er for det andet, indhentet test- og scoringsark<sup>45</sup> for de børn, som jeg havde tilsagn af forældre til at følge ved selve testene. Dette sker som en del af mit metodologisk oparbejdede greb om at undersøge hvordan sprogtesten indplacerer sig i hverdagen Herigennem opdager jeg, hvordan der er fordringer til pædagogen om at sætte

---

<sup>45</sup> Det er testark, der er benyttet af pædagogen til at opgøre individuelle børns testresultat, og de er indhentet for de børn, som jeg med forældres tilladelse fulgte, når de blev sprogtestet.



testresultater for det individuelle barn i relation til andre kortlægninger af samme barn. I eksempelvis et fremtidsrettet perspektiv skal pædagogen sammenfatte og overdrage viden om børn ved overgangen til skole. Min indhentning af individuelle børns testresultater former herved en skærpet opmærksomhed på pædagogers frembringelser af viden om børn ud fra standardiserede skemaer, hvor det, der bliver benævnt som udviklingstræk og grader af paratheder, forsøges kortlagt, opbevaret og udvekslet. I den proces bliver jeg altså opmærksom på det, som kaldes for børnedokumenter, som typisk opbevares for hvert enkelt barn i en mappe på kontoret, og hvori sprogtesten indgår som en komponent af forskellige standardiserede former for individorienteret kortlægning.

For det tredje blev der i forbindelse med mine observationer af aktører fra aktiviteter, som de selv benævner som møder, indhentet dokumenter. Konkret drejer det sig om forvaltningers mødeindkaldelser til netværksmøder af pædagoger, der er udpeget til at være sprogpædagoger, og mødereferater samt lederes og pædagogers forberedende notater forud for kollektive og individuelle forældremøder. Disse dokumenter giver en indsigt i, hvordan sprogtesten kommunalt og institutionelt bliver forsøgt gjort til en del af allerede etablerede organisationsstrukturer for det, som bliver kaldt for sprogarbejde og som samtidig også reorganiserer disse. Dokumenterne fra møderne giver et indblik i, hvad der forsøges gjort dagsordenssættende, uden at det nødvendigvis tager sig sådan ud i praksis.

## Kapitel 4.

### Standardisering af sprogttest

Dette kapitel indleder med et udsyn til andre nordiske landes sprogtiltag for daginstitutioner (0-6 år) som et metodologisk greb til at begribe standardiseringen af sprogttesten, som ét scenarie ud af mange mulige. Det er ikke transnationale strømninger i sig selv, som er mit fokus, derimod er det forskellige positioner for sprogtiltag, der forsøges iværksat, som det bliver muligt at optegne med et nordisk udsyn. Jeg stiller særligt skarpt på de mellemrum, der opstår mellem transnationale fællestræk og kontekstuelle særtræk, og som der måske kan være en tendens til at overse. Jeg belyser, hvordan viden transnationalt er i cirkulation, herunder standardiserede metoder, og hvorledes ministerier på forskellig vis forsøger at regulere de metoder, der spredes til brug i daginstitutioner. Men der er også kontekstuelle særtræk, fx om pædagogen og førskolelæreren får forelagt at kortlægge individuelle børn, sprogmiljøet eller deres egen virksomhed. Jeg arbejder begrebsligt med, at stat og marked, offentlig og privat i forhold til vidensspredning ikke kan modstilles til hinanden som dikotomier, men at de snarere skal forstås som et kompleks af forbindelser mellem institutioner og aktører på multiple lokaliteter.

I dansk kontekst undersøger og fremanalyserer jeg, hvorledes de seneste års sprogtiltag omfatter en standardisering af en ministerielt publiceret sprogttest, og på hvilke måder der sker en regulering af daginstitutionsområdet derigennem. Kapitlet er baseret på en række dokumenter, som jeg ser som politik erklæringer, som ikke nødvendigvis er realiseret, men som forsøger at komme med indspil til, hvad der skal ske på daginstitutionsområdet. Jeg har særligt fokus på at analysere, hvordan standardiseringen af sprogttesten til treårige børn styrkes gennem en række koordinerede såvel som ukoordinerede forbindelser mellem både offentlige og private

institutioner<sup>46</sup>. Standardiseringen af sprogtesten omfatter ikke kun selve testmaterialet, men især også de tiltag, som testen bliver gjort til en del af, og de måder hvorpå pædagogers frembragte viden fra testen forventes at kunne (gen)anvendes til nationale statistikker. Frem for slet og ret at sige at sprogtesten ikke er neutral, fremanalyserer jeg, *hvordan* den ikke er det. Det gælder de sprogtiltag, som standardiseringen af sprogtesten er en del af såvel som standardisering af rum, tid og materiel for sprogtesten. Det sidste omhandler at belyse, hvordan standardiseringen af sprogtesten omfatter instruktioner til pædagogen om, hvordan testen skal udføres i praksis.

Min tilgang til dokumenter minder her om evalueringsforsker Peter Dahler-Larsens konstruktivistiske tilgang, hvor han vægter fremfor at "læse dokumentet, som om det afspejler nogen essens i virkeligheden" at forstå dem som "...et indspil, et forsøg på at fæstne en bestemt virkelighedsdefinition, afgivet under bestemte betingelser" (Dahler-Larsen 2005:236). I løbet af forskningsprojektet oparbejdede jeg et arkiv af statslige lovtekster, ministerielle udbudsmaterialer, pressemeddelelser, rapporter mm. Det ene dokument har ofte ledt videre til det næste. Mine indhentede dokumenter kommer således forskellige steder fra og giver derved forskellige indfaldsvinkler til at spørge hvilke indspil i forhold til børn og sprog der af forskellige institutioner og aktører søges gjort gyldige. Det er dokumenter, som på forskellig vis også er kendetegnet ved at være produceret af andre til institutionelle formål. Dokumenter, som jeg analyserer, som empirisk materiale for at forstå, hvilke sociale sammenhænge sprogtesten bliver genfrembragt i.

Jeg har særligt fokus på, hvordan et ministerielt testmateriale udbredes som en særligt velegnet standard at anvende til at kortlægge treårige børns sprog, og hvilke institutioner og aktører der er involveret i at udvikle testen og udbrede den til kommuner og daginstitutioner. Med inspirationer fra bl.a. nyinstitutionel teori orienterer jeg mig mod, hvilke forbindelser der opstår mellem offentlige og private institutioner i udviklingen af testen, dvs. hvilke konsortier der dannes, og hvilke aktører der er testkonstruktører. Her er fokus på hvordan sprogtesten er udformet således, at de institutioner, der leverer testen til daginstitutioner, kan få data tilbage, der så skal kunne opgøres i nationale statistikker. Altså hvordan pædagogen, som en del af sprogtesten tiltænkes en rolle som vidensproducent af data, der skal anvendes til formål, der rækker ud over den lokale kontekst, som de producerer den i. Med kulturanalytiske og sociologiske perspektiver på hvordan der historisk og aktuelt sker en standardisering af tid, rum og materiel for barndom og børn, optegner jeg, hvilken

---

<sup>46</sup> Sprogtesten er lanceret til danske kommuner og daginstitutioner fra år 2007 og fremefter. Mit arkiv af dokumenter er især opbygget fra 2007-2011 og er relateret til de skiftende lovkrav og anbefalinger om sprogvurdering af treårige børn og udbredelsen af sprogtesten. Med henblik på at kunne analysere dokumenter fra dette nedslag i en bredere sammenhæng, anvendes også referencer til dokumenter af ældre og nyere dato.

opsætning for sprogtesten der er lagt op til. Her finder jeg, at daginstitutionen gennem sprogtesten konstrueres på måder, der har lighedstræk med klinisk eksperimentel praksis.

## Nordisk udsyn til andre sprogtiltag

Norden har internationalt ry for en børnehavetradition med en læreplans tradition, der adskiller sig fra en angelsaksisk curriculum tradition for preschools, der begynder tidligt med formel undervisning (fx OECD 2006)<sup>47</sup>. Nordiske lande som Danmark, Sverige, Norge og til dels Finland, bliver ofte relateret til hinanden, som lande der deler kulturelle og strukturelle fællestræk for velfærdsmodeller og børneinstitutioner (Brembeck, Johansson & Kampmann 2004, Berggren, Hastrup, Löfgren, & Lönnqvist 1992:12), samtidig med, at en opbygning af nationale og sproglige identiteter som enten svensk, norsk, finsk eller dansk afgrænser sig fra hinanden (Gullestad 2002, Linde Laursen 1993, Ehn, Frykman & Löfgren 1993:11). Den nordiske børnehavetradition anskuer jeg som en social, geografisk og historisk konstruktion, som fra tid til anden har været præsenteret med forskellige politiske og ideologiske formål og med skiftende indhold (Brembeck, Johansson & Kampmann 2004:11).

Det nyeste eksempel på hvordan det nordiske bliver anvendt til at begrunde uddannelsesreformer, er Ny Nordisk skole i dansk kontekst. Ny nordisk skole reformulerer det nordiske som en genfundne tradition, der skal fornyes som et uddannelsespolitisk varemærke i en global konkurrence med andre geografier (særskilt den asiatiske), og som samtidig nationalt skal forbinde daginstitution, skole og ungdomsuddannelse med hinanden ([www.nynordiskskole.dk](http://www.nynordiskskole.dk))<sup>48</sup>. I den sammenhæng

---

<sup>47</sup> I afhandlingen arbejder jeg med et nordisk udsyn til Norge, Sverige og Finland. Det er lande som ofte også associeres med betegnelsen Skandinavien. Som Mary Hilson skriver i sine historiske studier af en nordisk model for skandinavisk politik siden 1945, er landene ofte blevet udskilt "...from other parts of 'the north', which included the Slavic lands of Russia and Poland" (Hilson 2011:12ff). Hilson er hverken optaget af at begrebssætte det nordiske eller det skandinaviske geo-politisk, men udforsker snarere transnationalt, hvilke betydninger det, der kaldes for den nordiske model, er tillagt. Hilson vægter at "...this work, like all transnational work, can help to illuminate links that are not always immediately apparent in a nationalist framework" (Hilson 2011:16ff).

<sup>48</sup> Ny Nordisk Skole (2012-) for danske daginstitutioner, folkeskoler og ungdomsuddannelser er målrettet at blive synlig og konkurrencedygtig på en international uddannelsesscene. Det nordiske skal kort sagt være et uddannelsespolitisk brand, der ikke handler så meget om, hvad der historisk har været, men mere hvad fremtiden forventes at bringe, og hvad der kan (gen)opfindes som nordisk i den anledning (UVM, marts 2012). Børne- og undervisningsminister Christine Antorini sidestiller reformen med det nye Nordiske køkken og dets internationale berømmelse for at præsentere madtraditioner som særligt nordiske og som en fornyelse af traditionen. Reformen skal i såkaldt uddannelsespolitisk dialog med OECD, ASEM og EU positionere det nordiske som konkurrencedygtig i forhold til andre geografier såsom det asiatiske, der ses som en konkurrent på et globalt marked.

bliver børns sprog fremhævet som fortsat fokusområde for danske daginstitutioner, der skal gøre børn såkaldt livsduelige. Sprog som fokusområde bliver begrundet med, at der er en tæt sammenhæng mellem ”..børns tidlige sproglige kompetencer og senere læse- og skriftsprogskompetencer, som har afgørende betydning for, at børnene klarer sig godt i skolen og senere får en ungdomsuddannelse og fodfæste på arbejdsmarkedet.” (www.nynordiskskole.dk/Skab-jeres-forandring/Ny-Nordisk-Skole-paa-dit-omraade/Dagtilbud ). I andre pædagogiske sammenhænge bliver den nordiske børnehave genfortalt som en særlig læreplans tradition, der historisk deler fælles idégodt, men som under pres fra krav om at kortlægge individuelle børn og optimere deres færdigheder, er truet med at forsvinde (fx Skolverket 2008:104, Johansson 2005:19).

Jeg etablerer først og fremmest et udkig til andre nordiske landes styredokumenter for daginstitutioner (0-6 år) for at kunne øjne andre scenarier i relation til børn og sprog end det, der er forsøgt sat igennem i dansk kontekst (Hilson 2011: 18). Jeg er ikke optaget af, om der kan identificeres en fælles nordisk børnehavetradition, eller af at sammenstille nordiske lande som et komparativt mål i sig selv<sup>49</sup>. På tværs af de nordiske landes styredokumenter for daginstitutioner (0-6 år) er der forskellige krav om, at pædagoger og førskolelærere primært skal kortlægge egen pædagogisk virksomhed eller det enkelte barn. Jeg retter alene opmærksomheden mod Sverige, Norge og Finland for at gøre det muligt at optegne transnationale strømninger og nationale variationer for centralt forvaltede sprogtiltag, og hvad der forsøges gjort til genstand for kortlægning (Roth 2010:52). De lande og styredokumenter, som jeg inddrager, er ikke udvalgt ud fra graden af udbredelse i praksis, men ud fra hvad der kan illustrere andre positioner for sprogtiltag, end de der forsøges gjort fremtrædende i dansk kontekst. Styredokumenter anvender jeg, inspireret af Ann-Christine Vallberg Roth, som et bredt begreb for dokumenter, der har forskellige grader af anvisninger til daginstitutioner (Roth 2002:18). De positioner for sprogtiltag, som jeg kontrasterer, tjener et analytisk formål og skal ikke opfattes som endegyldige. Der er variationer, ikke kun mellem de nationale kontekster, men også indenfor lokale kontekster, som ikke er mulige at medtage her.

---

<sup>49</sup> Der er allerede forskning om nordisk velfærdspolitikker og service tiltænkt børn og disse velfærdspolitikker set fra spørgsmål om børns rettigheder og perspektiver (fx Sipilä 1997, Eydal & Satka 2006). Der er også organiseret barndoms- og børneforskning med reference til det nordiske, fx BASUN-projektet (Barn, Samfund og Udvikling i Norden), som blev ledt af Lasse Dencik og med dansk deltagelse af Ole Langsted og Dion Sommer. Her iblandt er der forskning om børns hverdagsliv i udenomsfamilære institutioner og deres relation til den samfundsmæssige organisering af barndom (Dencik 1999).

## **Målorientering– transnational vidensopsamling og national cirkulation af redskaber til kommuner og daginstitutioner?**

De reformer og tiltag for daginstitutioner (0-6 år), der foregår i de nordiske lande, er forbundet med internationale strømninger for Early Childhood Education and Care (ECEC), der vægter børns tidlige læring og udvikling, som noget der samfundsøkonomisk betaler sig at investere i (Dahlberg & Moss 2005:3). Der er internationale strømninger i retning af kvalitetssikring, målstyring og decentralisering af daginstitutioner, der samtidig omfatter centralt fastlagte krav om, at pædagogen og førskolelæreren skal kortlægge lokale præstationer for pædagogisk praksis samt for børns læring og individuelle færdigheder (Roth 2009:201). Når børn og pædagogisk virksomhed i daginstitutionen dukker op i centralt forvaltede tiltag, som fænomener der skal skaffes indholdsmæssig viden om, bliver der ofte cirkuleret metoder til kommuner og daginstitutioner. Metoder som er rettet mod, at pædagogen og førskolelæreren skal frembringe den påkrævede viden.

Forskningsdatabasen Nordic Base of Early Childhood Education and Care (NB-ECEC), der opsamler såkaldt skandinavisk forskning, er et eksempel på, hvordan udvalgte publikationer bliver kvalitetsstempet, som forskning, der kan registreres i databasen og forsøgt cirkuleret for udvikling og regulering af daginstitutioner til diverse aktører (www.nb-ecec.org). Det er det norske Kunnskapsdepartement, Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) og det svenske Skolverket som organiserer sig transnationalt i opsamling og cirkulation af forskningsbaseret viden. Det danske Clearinghouse er rekvireret til at foretage selve kvalitetsbedømmelserne af, hvilken forskning der kan registreres i (data)basen<sup>50</sup>. Hvert af de nordiske lande har samtidig også nationale videnscentre og evalueringsenheder, der i princippet er selvstændige institutioner uafhængige af staten, men som samarbejder tæt med især ministerier og styrelser om at understøtte iværksatte tiltag, og som på forskellig vis cirkulerer viden og specifikke metoder til kommuner og daginstitutioner (fx St. Meld. 24, 2012-2013:Boks 8.2 med oversigt over nationale centre). Der bliver også nationalt nedsat konsortier og andre former for ekspertgrupper af ministerier og styrelser, som jeg vender tilbage til, særligt set i forhold til sprogekortlægning (jf. dette kap., afsnit "Transnationale strømninger.."). Pointen her er, at viden får en ganske central placering i styringen af den offentlige sektor, herunder standardiserede metoder, der bl.a. cirkuleres via nationale ministerier, konsortier, videnscentre og evalueringsenheder til diverse aktører, som redskaber, de bør tage i brug. Der er ikke kun tale om, at viden cirkuleres, men også at adgangen til viden forsøges reguleret, som en del af styringen af decentrale kommuner

---

<sup>50</sup> Bl.a. EVA's egne publikationer registreres i NB-ECEC databasen og får herved mere status af forskning end af evaluerende undersøgelser (www.nb-ecec.org/om-projektdatabasen).

og lokale daginstitutioner (Nøhr & Andersen 2003:15, Hansen 2005:323ff, Andersen, Hjort & Schmidt 2008:42).

Det er en del af internationale strømninger, at der fra centralt hold fastsættes og rettes krav til decentrale kommuner og daginstitutioner. Der lægges op til, at der formuleres eksplicitte mål for den pædagogiske virksomhed (0-6 år) og børns læring, og at det kortlægges, hvordan der arbejdes med at opfylde målene (Brembeck, Johansson & Kampmann 2004:11, Kampmann 2009). Professor Kerstin Sahlin-Andersson, med speciale i offentlige organisationer, taler om, at der frem for en *de*-centralisering af ledelsen af den offentlige sektor sker en *re*-centralisering, og at det bl.a. foregår via spredning af standardiserede redskaber til kommuner og lokale institutioner (Sahlin-Andersson 2000, Roth 2009:202f). I stedet for, at der er foregået en af-regulering gennem reformforsøg rettet mod decentralisering af den offentlige sektor, finder Sahlin-Andersson, at der sker en om-regulering af måder at regulere sektoren på (Sahlin-Andersson 2000:1). Både pædagoger og førskolelærere bliver i de forskellige nordiske lande mødt med krav om at kortlægge børn eller egen praksis og bliver sat overfor at tilegne sig metoder og fremgangsmåder til at varetage disse opgaver. Der er forskelle mellem de nordiske lande om, og i hvilken grad, mål skal være styrende for den pædagogiske virksomhed, og hvordan denne skal kortlægges. Særligt handler forskellene om, der er lagt vægt på målorienteret opfyldelse (LBK nr. 1240 2013 § 8) eller at efterstræbe mål som et processuelt foretagende (Lpfö 98 2010, kap. 2). Afhængigt af hvor vægten er lagt, etableres der relevanskriterier for, hvad pædagogen og førskolelæreren kan kortlægge, hvordan de kan gøre det og hvorfor.

I de pædagogiske læreplaner for hhv. svenske, norske, danske og finske daginstitutioner er der på forskellig vis fremsat krav om, at pædagogen eller førskolelæreren skal tilrettelægge og/ kortlægge sproglige aktiviteter for børn og med dem (Stakes 2004 kap.3.6, Lpfö 98 2010 kap. 2, Rammeplan for barnehagen 2012 kap. 3, LBK nr 1240 2013:§8,§11). Blandt andet under indflydelse af internationale læseundersøgelser bliver det vægtet, at småbørn skal forberedes til skole og tidligt tilegne sig kundskaber, der forventes at forbedre deres forudsætninger for senere at tilegne sig læse- og skrivefærdigheder (jf. PISA og PIRLS). Men omvendt er der i de nordiske læreplaner for daginstitutioner ikke mål for decideret (fag)undervisning, og der er stadig relativt brede læringsmål, som også omfatter trivsel, samvær, leg og udvikling og at såkaldte børneperspektiver skal tilgodeses.

Med forskellig vægtning i de pædagogiske læreplaner på tværs af de nordiske lande er der lagt op til, at aktiviteter såsom fx sang, rim og remser, narrativer, leg med bogstaver og symboler bliver anvist til at indgå i praksis ud fra en forventning om, at de stimulerer børns sprog. Der er imidlertid forskelle på, om der er centralt fastlagte krav om sprogkortlægning til daginstitutioner. Når der er krav og tiltag om kortlægning, der omhandler sprog, varierer det også, om der overvejende lægges op til kortlægning af lærings- og sprogmiljøet for børn eller det enkelte barns sproglige færdigheder.

Endvidere bliver der på forskellig vis differentieret mellem majoritetssproglige børn og minoritetssproglige børn (jf. afhandlingens indledning, fn. 4). Kortlægning af individuelle børn er også særligt formuleret i forhold til at identificere behov og tilrettelægge de indsatser, som menes påkrævet. Barnet er gennemgående konstrueret som kompetent, lærende og aktivt videnssøgende (Rammeplan for barnehagen 2012: 7ff), mens et barn med såkaldt særlige behov i stedet formuleres som indsatskrævende (Rammeplan for barnehagen 2012: 33).

De pædagogiske læreplaner i de nordiske lande fremsætter kortlægningskrav til daginstitutioner og åbner på sin vis op for et marked for redskaber til pædagoger og førskolelærere. Sprogkortlægning på daginstitutionsområdet, bliver som en del af centralt forvaltede krav og tiltag, også formuleret som en del af kvalitets- og kompetenceløft af pædagogisk personale. Der bliver talt om et sprogløft af personale og ikke kun af børn (fx Kunnskapsdepartementet 2011:kap.10, [www.sprogpakken.dk](http://www.sprogpakken.dk)). Der er et kommercielt og broget marked af forlag og private konsulenter, der forsøger at tilvejebringe kortlægningsredskaber til kommuner og daginstitutioner. Fra statsligt og ministerielt hold er der samtidig forsøg på at regulere, hvilke redskaber der finder sin vej til kommuner og daginstitutioner og bliver bragt i anvendelse af pædagoger og førskolelærere (Roth 2009, Andersen, Hjort & Schmidt 2008). I relation til kortlægning af børns sprog cirkulerer transnationalt også redskaber såsom TRAS i oversatte versioner og som standardiserede metoder, men netop med variationer fra land til land og lokalitet til lokalitet (Sahlin-Andersson 2000, Roth 2009:202f). Roth beskriver det som en transnational tendens og trend, at der forekommer det, hun benævner for 'standardiserede systemer for redskaber', der er rettet mod individet (Roth 2009:203). Denne cirkulation af redskaber kan fx ske ved, at en kommune vedtager, at alle daginstitutioner skal benytte det samme kortlægningsredskab og udvikle sig til at være del af videnssystemer. I mine analyser af krav til pædagoger om kortlægning og centralt ledede forsøg på styring af, hvilken viden der cirkuleres, belyser jeg i det næste afsnit, hvordan forandringer i en national kontekst kan forstås i forhold til bevægelser, der foregår andetsteds og som samtidig også omfatter kontekstuelle særtræk (Alasuutari & Alasuutari 2012:131f).

### **Transnationale strømninger, videncirkulation og kontekstuelle særtræk med hensyn til kortlægning af sprogmiljø eller af det individuelle barn?**

Hvilket samfundsmæssigt mandat daginstitutionen bliver givet, og hvilke metoder, der bliver fremhævet og dermed prioriteret, er i princippet et politisk spørgsmål (Dahlberg & Taguchi 1994:2). Der er som allerede nævnt variationer imellem, om de nordiske landes lovgivning, og andre styredokumenter for daginstitutioner omfatter tiltag, der er rettet mod, hvorvidt pædagogen og førskolelæreren skal kortlægge lærings- og



sprog miljøet for børn (0-6 år) eller barnets sprog på individplan<sup>51</sup>. I forhold til centralt forvaltede sprogtiltag bliver der til tider rejst en for-og-imod diskussion, om børn overhovedet skal sprogkortlægges (fx Pettersvold & Østrem 2012, Barnehageopprop 2010). En anden diskussion går på, om det er sprogmiljøet, der skal kortlægges, eller individuelle børns sprog, som skal kortlægges. Men her optegner jeg det snarere som forskellige positioner for at illustrere variationer i, hvordan sprogtiltag søges sat igennem eller det modsatte. Den ene position udelukker principielt i den optik ikke den anden position. Nu er det positioner i forhold til transnationale strømninger snarere end disse strømninger i sig selv, der er genstanden for min interesse. Med andre ord udfordrer jeg her mine indledende tematiske fremskrivninger og udbygger dem ved at stille skarpt på det *mellemrum*, der opstår mellem transnationale fællestræk og kontekstuelle særtræk, og som der måske er en tendens til at overse. I et mylder af viden, standarder og redskaber, som i princippet byder på valgfrihed, bliver nogle metoder fremhævet frem for andre, men hvordan og på hvilke vilkår, de bliver det, er forskelligt.

I dansk kontekst er der skiftende krav om sprogvurdering af treårige børn, og fra 2007 og fremefter bliver et ministerielt testmateriale udbredt. Sprogtesten er særligt rettet mod, at det er pædagoger, der kortlægger det individuelle barn. Det er en sprogtest, der er udviklet af et konsortie, der er nedsat af ministeriet. Der sker en markedsføring af viden, hvor ministerier og styrelser udbyder en opgave, som skal løses af andre, der skal levere forbedringsforslag og metoder, som ministerier igen anvender til at vejlede andre offentlige institutioner (Dahler Larsen & Hansen 2000:50). Ved konsortiedannelse er det i en sådan optik ikke kun et spørgsmål om, at der finder en vidensproduktion sted, men også at der foregår en videnskonstruktion, som ved enhver anden form for skabelse af viden. På forskellige, men sammenflettede måder, arbejder diverse private og offentlige institutioner med videnskonstruktioner hver for sig og til sammen (Dahler Larsen & Hansen 2000:50). Videnskonstruktioner der skal fremme, at centralt forvaltede tiltag får den tilsigtede betydning. Deriblandt tilvejebringe at redskaber, som forventes at sætte pædagogerne i stand til at opfylde intentionerne med tiltagene. Det er viden og metoder, som i princippet er frivillige, samtidig med at der bliver gjort en betydelig indsats for at lancere, hvilke af dem, som aktører, bør acceptere nu eller på langt sigt.

I norsk kontekst kom i 2008 et lignende forslag om sprogkortlægning, som det der fremkom året før i dansk kontekst. Nemlig at alle forældre skal tilbydes sprogkortlægning af treårige børn i de norske børnehaver, og at førskolelæreren skal

---

<sup>51</sup> Der er andre end institutioner såsom Pædagogisk Psykologiske tjenester og sundhedsvæsen, der står for sprogkortlægning af småbørn. I hhv. norsk og finsk kontekst har Pædagogisk Psykologiske tjenester som en del af de offentlige sundhedstjek af barnet i de tidlige leveår screenet for den sproglige udvikling (St. Melding 24 2012-2013:kap. 8.8.1:ff 69). De redskaber, der cirkulerer i PPR/PPT, har det også med i mindre eller større udstrækning at finde vej til daginstitutioner.

varetagelse opgaven (St.melding 41 2008/2009:97, Innst 162 S 2009-2010, St.melding 18 2010-2011:kap.4, Nordisk Barnehageforskning 2010,vol. 3 nr. 3).

Kunnskapsdepartementet nedsætter et nordisk sammensat ekspertudvalg til at vurdere kvaliteten af udvalgte sprogkortlægningsværktøjer<sup>52</sup>. Det er kortlægningsværktøjer, som Kunnskapsdepartementet tidligere har fået afdækket cirkulerer og er i brug i de norske børnehaver (Kunnskapsdepartementet 2011, Rambøll 2008a, Winswold m.fl. 2009). Herigennem forsøger Kunnskapsdepartementet, at kvalitetssikre, hvilke sprogkortlægningsværktøjer, der fortsat kan tages i brug af førskolelærere, og samtidig regulere tilstrømningen af redskaber til at kortlægge børns sprog til landets børnehaver (St.melding 41 2008-2009:97). Med henvisning til det nordiske ekspertudvalgs rapport ændres forslaget om sprogkortlægning af alle treårige børn siden hen til, at regeringen i stedet vil indføre en pligt for børnehaver til at tilbyde sprogkortlægning til børn, som af personale og forældre vurderes har et særskilt behov for en sprogsindsats (St.melding 24 2012-2013:Kap. 8.8.1). Der henvises til, at ekspertudvalget rejser spørgsmål om, hvor egnede de udvalgte redskaber for bedømmelse er til de mange forskellige formål, de var tænkt at blive anvendt til. I Stortings Meldingen bliver der samtidig lagt op til at initiere pædagogisk udviklingsarbejde og forskning om vurdering af sprog og sprogmiljø, og der åbnes således op for, at kortlægning ikke nødvendigvis behøver at være individorienteret (St.melding 24, 2012-2013:9).

I hhv. svensk og finsk kontekst er der ikke centralt stillede krav om, at sprogkortlægning af treårige børn skal indgå særskilt i førskolelæreres virke. I finsk kontekst foreskrives førskolelæreren at arbejde med individuelle udviklingsplaner for børn (1-5 år) (Stakes 2004:4.3). Det er ofte udviklingspsykologiske redskaber, som bringes i anvendelse til individuelle udviklingsplaner for børnene, og hvor sproget kan være blandt fokusområderne (Alasuutari & Alasuutari 2012:130, Alasuutari & Karila 2010:103). I svensk kontekst er sprogkortlægning af individuelle børn i princippet udelukket fra krav til førskolens virksomhed. Skolverket i svensk kontekst fremhæver, at førskolelæreren skal kortlægge deres kvalitets- og målopfyldelse af læreplanen, dvs. egen virksomhed, og ikke det enkelte barns færdigheder og udvikling ud fra specifikke mål (Film 1-4 Förskolan HQ:19:29,20:51,22:09,22:27,23:27). Skolverket forsøger altså ganske enkelt at udelukke, at førskolelærere kortlægger individuelle børn og dermed også redskaber med den orientering. Da Skolverket gennem egne undersøgelser erfarer, at der er kommuner og førskoler, som arbejder med noget, der minder om den svenske skoles individuelle udviklingsplaner (IUP), tager de afstand fra det, som noget

---

<sup>52</sup> Det nordiske ekspertudvalg bestod af pædagogik og sprogvidenskabelige forskere fra hhv. dansk, norsk og svensk kontekst. Undervejs i mit ph.d.-studie blev jeg frikøbt af det norske Kunnskapsdepartementet til at drive sekretariatet for ekspertudvalget og erfarede den spændvidde der er for forskellige pædagogiske og sprogvidenskabelige positioner på området. Afhandlingen bearbejder ikke erfaringer fra udvalgsarbejdet.

der er imod forskrifterne i læreplanen (Skolverket 2004, 2008). Her konkurrerer Skolverket med private konsulentvirksomheder og kritiserer deres rådgivende virksomhed for ikke at tage højde for, at skolen og førskolen ikke deler de samme forskrifter (Roth 2010:57). I fælles kommunale og lokale dokumenter samordnes førskolen med skolens mål om IUP, bl.a. under indflydelse fra private konsulenter, og gør individorienteret vurdering af enkelt børn til en del af virksomheden (Roth 2010:52,55). Helt entydigt tegner den officielle afstand sig dog heller ikke her, da en svensk ekspertgruppe for studier i offentlig økonomi i 2012 foreslår at teste og vurdere treårige børn i førskolen for at screene om de har risiko for ikke at udvikle sig tilstrækkeligt adækvat til at kunne gennemføre skole- og uddannelsesforløb (Greiff, Sjögren & Wieselgren 2012). Ekspertgruppen var nedsat af Finansministeriet og anbefalingerne ledte til debatindlæg i den svenske dagspresse, hvor aktører fra professionshøjskoler opponerede mod forslaget ([www.gd.se/ledare/debatt/1.4917014-skolan-maste-upptacka-barns-svarigheter-i-tid](http://www.gd.se/ledare/debatt/1.4917014-skolan-maste-upptacka-barns-svarigheter-i-tid)).

Kvalitetssikring af kommuner og daginstitutioner i nordisk sammenhæng lader til på nogle måder at fremme standardiseret og vidensbaseret måling med en tendens til et fokus på resultaterne af den pædagogiske praksis i daginstitutioner og måling af forventede effekter af indsatser. Daginstitutioner kobles på forskellig vis ret direkte til andre institutioners vidensproduktion og -konstruktioner. Der bliver, som det ses i dansk kontekst, åbnet op for, at ministerier og styrelser laver offentlige udbud på markedslignende betingelser, fx om udvikling af et redskab til at kortlægge børns sprog. Markedets egne udbud bliver, som det ses i norsk kontekst, samtidig forsøgt reguleret af ministerier og styrelser gennem kvalitetssikring og bestemmelser af, hvilken viden og hvilke af de redskaber, som allerede har fundet deres vej til daginstitutioner, der er egnede for anvendelse. Der er også andre bevægelser end standardisering af kortlægningsredskaber, der er rettet mod måling, og som retter sig mod en mere processuel bestemmelse af praksis og børn, men som det ses i svensk kontekst konkurrerer med private udbydere. Private udbydere af kortlægningsredskaber leverer i princippet retningslinjer til ganske mange med deres metoder, men kan ikke hævde hierarkisk autoritet som ministerier. Private udbydere arbejder i stedet i tilknytning til ministerier og forsøger at overbevise om, at de redskaber, de kommer med, er i andres interesse (Brunsson & Jacobsen 2002:3). Men det kan også ske som i svensk kontekst, at de bliver modarbejdet af ministerier, der forsøger at få styring over udviklingen uden om dem i stedet for gennem dem.

## **Dansk kontekst. Standardisering af sprogtest for treårige børn**

Standardiseringen af sprogtesten på daginstitutionsområdet i dansk kontekst er på mange måder et kighul ind til et større landskab, hvor centralt forvaltede tiltag om

kvalitetssikring er rettet mod at få kommuner og daginstitutioner til at kortlægge pædagogisk praksis og børns udvikling efter fastlagte mål og redskaber (Roth & Månsson 2011:259, Andersen, Hjort & Schmidt 2008). Nils Brunsson og Bent Jacobsen (2002) mener ligefrem, at et af kendetegnene i nyere tid er, at standardisering er med til at regulere samfundslivet (jf. afhandlingens kap. 2). De finder, at verden nærmest flyder over af standarder for alt fra, hvordan private organisationer skal ledes, til hvordan offentlige institutioner skal indrettes, og børn skal uddannes og opdrages, til hvilket design industrielle produkter skal opfylde. De forskellige former for standardisering kan i den optik ikke på forhånd afgrænses til bestemte områder, men er i stedet noget, der må undersøges empirisk (Timmermans & Epstein 2010, Brunsson & Jacobsen 2002:8). Standardisering af sprogtesten i dansk kontekst omfatter, at den er udarbejdet af andre end dem, der får forelagt at anvende den, og udstikker dermed retningslinjer for, hvordan børn skal kortlægges (standards about being), hvilke ting og personer de behøver (standards about having), hvad de skal foretage sig, samt hvordan de skal gøre det (standards about doing) (Brunsson & Jacobsen 2002:1ff,5ff,9,12,15).

I resten af kapitlet har jeg særligt fokus på, hvordan et ministerielt testmateriale i dansk kontekst bliver standardiseret som velegnet at anvende til at kortlægge treårige børns sprog, og hvilke institutioner og aktører der er involveret i at udvikle testen og udbrede den til kommuner og daginstitutioner. Standardiseringen af sprogtesten forstår jeg som en åben, uafsluttet proces, der ikke kun sker gennem udviklingen af selve testmaterialet, men i særdeleshed også bliver muliggjort af de forbindelser, der opstår mellem både offentlige institutioner og private institutioner (inspireret af Higgins & Larner 2010). Sprogtesten er en del af centralt forvaltede tiltag, der fra 2007 og fremefter omfatter statslig lovgivning, ministerielle udbud om udvikling af et redskab til at kortlægge børns sprog og udbud om landsdækkende efteruddannelsespakker for pædagoger med fokus på sprog samt dannelse af konsortier til at byde ind på de stillede opgaver. Jeg undersøger, hvordan både offentlige institutioner og private institutioner er en del af processer, hvor der sker en standardisering af sprogtesten og den regulering af daginstitutionsområdet, der sker derigennem. Jeg fremanalyserer her, hvordan sprogtesten er en del af et større kompleks af centralt iværksatte tiltag for daginstitutionsområdet, og hvilke koordinerede og ukoordinerede forbindelser der opstår mellem institutioner og aktører. Altså her belyser jeg konkret, hvilke institutioner og aktører der er involveret i at udvikle testen og (gen)fremstille den som én velegnet metode at anvende til at kortlægge børns sprog.

Med inspirationer fra bl.a. nyinstitutionel teori undersøger jeg, hvilke forbindelser der opstår mellem offentlige institutioner og private institutioner ved udviklingen af sprogtesten, og hvilke aktører der er testkonstruktører. Det er ikke, som et nyinstitutionelt perspektiv ellers ofte ville fordre, selve spredningen af testen, som er

genstand for min undersøgelse, men den regulering som finder sted derigennem. Særligt hvilke forskellige institutioner og forbindelserne mellem dem, der søges etableret for at frembringe og udbrede sprogtesten. Stat og marked, offentlig og privat finder jeg ikke begrebsligt kan modstilles som dikotomier, men at de snarere kan forstås som et kompleks af forbindelser mellem institutioner og aktører på multiple lokaliteter (Higgins & Lerner 2010). Offentlige ministerier og styrelser sætter, med markedet som forbillede, opgaver i udbud om eksempelvis udviklingen af et redskab til at kortlægge børns sprog på konkurrencelignende betingelser. Private institutioner og offentlige institutioner er ikke længere forsøgt holdt principielt adskilt, men derimod forsøgt bragt sammen bl.a. i konsortier, der kan byde ind på at levere en vare, og denne vare er ofte viden af den ene eller anden art (Dahler-Larsen & Hansen 2000). Det er ofte konsortier bestående af både private institutioner og offentlige institutioner, som byder ind på opgaverne, og aktører herfra indtager rollen som konstruktører af forbedringsforslag, der skal give konkrete retningslinjer for andre offentlige institutioner. På trods af standardiseringen af sprogtesten ofte er fremlagt som en valgfri proces for kommuner og daginstitutioner, omfatter det regulering, ved at indikere, at de vil være bedre beredt, hvis de bruger metoden, end hvis de undlader (Brunsson & Jacobsen 2002:2,12).

Når der foruden statslig lovgivning og andre styredokumenter fra ministerielt hold bliver distribueret et "Sprogvurderingsmateriale til 3-årige børn" til alle landets kommuner, bliver én metode fremhævet for pædagoger som særligt velegnet at anvende til at kortlægge børns sprog. Jeg er særligt optaget af, hvordan sprogtesten er udformet på en måde, der er beregnet til at kunne levere data tilbage til de institutioner og aktører, der har tilvejebragt testen, der så igen skal kunne opgøres i nationale statistikker om udsnit af kohorter af børn. Altså hvordan pædagogen som en del af sprogtesten tiltænkes en rolle som vidensproducent af data, der skal anvendes til formål, der rækker langt ud over den lokale kontekst, som de producerer den i, og ikke kun til at kortlægge individuelle børn. Jeg er altså ikke optaget af, hvordan selve sprogtesten spredes, men hvordan den viden, som bliver frembragt gennem brugen af sprogtesten, er tiltænkt at cirkulere og (gen)anvendes af de institutioner, der har udviklet testen. Altså hvordan der er institutioner, ud over kommuner og daginstitutioner, som forsøger at opsamle data, som pædagoger producerer ved brug af sprogtesten, og hvad de data bliver forsøgt anvendt til.

### **Sprogtiltag. En indføring i daginstitutionsområdet i dansk kontekst**

Evaluerings- og dokumentationskrav rettet mod den offentlige sektor omfatter både uddannelses- og daginstitutionsområdet, hvor der blandt mange forskellige tiltag bliver forsøgt indsat fælles metoder som standarder. Tiltag om sprogkortlægning spiller sammen med andre uddannelsespolitiske initiativer om kvalitetsindikatorer og

læringsmål. Der cirkulerer et hav af metodiske værktøjer til at kortlægge børn, og som forsøg på at følge om de rette initiativer nu også iværksættes og de ønskede (del)mål opnås (Kampmann 2009:156, Andersen, Hjort & Schmidt 2008). Konsortier som National handlingsplan for læsning (2005), Skolestartsudvalget (2006)<sup>53</sup> og tillige forhenværende VK regerings globaliseringsstrategi (2006) anbefaler, at sprogvurdering almengøres til at omfatte alle børn i bestemte aldre i daginstitution (treårige) og ved skolestart (fem/seksårige). Når jeg i de følgende afsnit refererer direkte til statslige krav, udbud og anbefalinger, anvendes kategorierne sprogvurdering eller sprogscreening, for at tydeliggøre hvilke kategorier der er i brug i selve dokumenterne. Kommunalbestyrelser forventes at offentliggøre en plan for kommunens mål og rammer for sprogvurdering og sprogstimulering i daginstitutioner (Dagtilbudsloven 2007-2011: Lov nr. 501 2007 § 11 stk. 4, Lov nr. 630 2010 § 11 stk. 7, LBK nr. 314 2011, LBK nr. 668 2011 stk. 8<sup>54</sup>). Daginstitutionen bliver indrammet som lærings- og sprogmiljø for barnet og sprogvurdering som et redskab til at øge opmærksomheden på sprog (Indenrigs- og Socialministeriet 2009: 9, MFF udbud 2006:2).

Sprogkortlægning er ikke et nyt fænomen inden for daginstitutionssområdet og er forud for uddannelsespolitiske anbefalinger i midt 2000'erne allerede institutionaliseret. På skoleområdet har sprogtests vakt røre i forhold til en såkaldt sprednings- og fordelingspolitik for tosprogede elever. Der er også tilbagevendende fokus på kategorien tosprogede (små)børn, hvor spørgsmål om sprogvurdering og sprogstimulering som obligatorisk for denne kategori af børn skiftevis er gjort til en varm politisk kartoffel, og et aspekt som forsøges dysset ned (jf. fx Undervisningsministeriet 2005, [www.tosprogstaskforce.dk](http://www.tosprogstaskforce.dk), Aftaler om Finansloven for 2011: 69, Resume af Finansloven 2011:10). Men sprogekortlægning retter sig også mod andre kategorier af børn. Sprogkortlægning veksler institutionelt mellem at være såkaldt specialpædagogisk bistand for børn med tale- og hørevanskeligheder, obligatorisk for tosprogede børn og et alment tilbud for børn i en bestemt alderskategori (Folkeskoleloven LBK nr.714 1999 §4a, Lov nr. 477 2004 §4a, Folkeskoleloven BEK nr. 433 1979, BEK nr. 356 2006, Dagtilbudsloven 2007 Lov nr. 501§11, Lov nr. 630 2010 § 11, 2011. LBK nr. 314 2011 §11 stk.1-3).

I forhold til sprogekortlægning er der en orientering mod (folke)skolen og en nationaløkonomisk begrundet tankegang om livslangt lærende individer, og at daginstitutionen lægger de første, afgørende byggesten for barnets basale

---

<sup>53</sup> Skolestartsudvalget iværksatte også en undersøgelse på landsplan af Pædagogisk Psykologisk Rådgivnings (PPR) opgaver med hensyn til børn (0-6 år) (Reusch 2006).

<sup>54</sup> Der er i november 2013 offentliggjort dagtilbudslov (LBK nr. 1240 2013), som er en sammenskrivning af den oprindelige lov med efterfølgende ændringslove, og som der også henvises til i det nordiske udsyn. I de næste afsnit i afhandlingen om sprogtiltag i dansk kontekst henvises af hensyn til at kunne optegne forskydninger i lovtekster primært til dagtilbudsloven 2007 Lov nr. 501 §11 og efterfølgende ændringslove separat.

(læse)kundskaber. Der er politisk fokus på at kortlægge, kontrollere og optimere det enkelte barns læring indenfor basale områder, hvor sproget får tildelt en central rolle for barnets videre succes i livet, der er sat lig med chancen for at erhverve en uddannelse og have tilknytning til arbejdsmarkedet (Aftaler om Finansloven for 2012:123, jf. lovkrav om pædagogiske læreplaner fra 2004 (Lov 224, 2004) og fremsættelse). Inden lanceringen af den ministerielle sprogtest fremfører testudviklerne, at der er brug for mere harmoniserede standarder til at sprogvurdere (små)børn, og at hhv. børnelogopædisk område og daginstitutionsområdet står uden et sådant værktøj (Møller 2005). Sprogkortlægning fremstår som et metodisk redskab hertil og som et individbaseret grundlag for forebyggende og optimerende indsatser for det enkelte barn. Barnets tidlige sproglige udvikling bliver derved gjort til et for vigtigt kardinalpunkt til at kunne overlades alene til pædagoger (og forældre). Herom lyder det i daværende familiestyrelsens pressemeddelelse om nedsættelsen af et konsortie til udvikling af en sprogvurdering ”..de første seks år af et barns liv er for vigtige til, at vi blot har på fornemmelsen, at det går godt” (Familiestyrelsen pressemeddelelse 12. feb. 2007). Tilbud om sprogvurdering indgår også i en offentlig oplysning til forældre om, at børn kan blive omfattet af offentlige børneinstitutioner. Børn i treårsalderen, der ikke går i en daginstitution, er som kategori omfattet af en obligatorisk sprogvurdering. Forældre skal i den anledning gøres opmærksom på muligheden for, at få barnet optaget i en daginstitution.

Inden og samtidig med at sprogvurdering almenføres som et obligatorisk tilbud til forældre til alle treårige børn i 2007, er andre kategorier af børn altså omfattet af lovkrav om sprogvurdering og sprogstimulering. Ved tiltaget i 2007 indsættes pædagogen som den fagperson, der kan sprogvurdere børn i treårs alderen i daginstitutionen og ikke overvejende en tale-høreopædagog, tosprogsrådgiver eller en sprogvejleder. Samtidig bliver et ministerielt testmateriale ” Sprogvurderingsmateriale til 3-årige” udviklet til formålet og lanceret som en standardiseret og universel metode, der kan anvendes til flere kategorier af børn på én gang, dvs. både til et- og tosprogede børn samt til at screene børn for sproglige vanskeligheder<sup>55</sup>.

Daginstitutionsområdet har dog ikke været uden formaliserede kortlægningsredskaber til at vurdere børns sprog inden sprogtesten, men der har det primært været rettet mod dels tosprogede børn (jf. fx Vis, hvad du kan, Tras, Medina, De' er ham'ses), dels børn med tale- og hørevanskeligheder (jf. fx Reynell sprogudviklingsskalaer). Der er også eksempler på, at kommuner anviser en fælles standard for metode til at sprogvurdere børn i en bestemt alderskategori. Det sker dog ikke entydigt i relation til daginstitutioner, men også som en del af sundhedsplejerskens besøg i hjemmet som et

---

<sup>55</sup> I starten ved ministeriets udbud om opgaven med at udvikle et materiale til sprogvurdering er der vægt på, at der skal sikres en koordinering med screeningsmaterialet udviklet til tosprogede børn (MFF udbud 2006:2). Uden at det angives, er det formentlig sprogkortlægningsmaterialet ”Vis, hvad du kan” til tosprogede småbørn fra Undervisningsministeriet der henvises til.

tværfagligt samarbejde med fx tale-høre-pædagoger (Jf. fx den bornholmske treårsscreening). Ligesom der også er testmaterialer, særligt i regi af PPR, der er omfattet af en licens til at varetages af bestemte faggrupper, og som udelukker pædagoger fra brug af materialerne. Da kravet om sprogvurdering kommer, er der også i tale-høre-pædagogernes fagblad debat om, hvordan de kan besvare deres specialpædagogiske rolle, når pædagogen via testmaterialet udpeges til en rolle, der tidligere overvejende har været forbeholdt dem (fx Tale-høre nyt år 2007-2008).

### **Det ministerielle testmateriale og konsortiedannelse**

I 2007 fremkommer altså et statsligt lovkrav om et obligatorisk tilbud til alle forældre om at få deres treårige barn sprogvurderet. Der bliver som nævnt publiceret et ministerielt testmateriale "Sprogvurderingsmateriale til treårige", der er udviklet specifikt til formålet af et konsortie og angivet i udbuddet til at være ministeriets ejendom (MFF udbud 2006:8). Sprogtesten er vel og mærke distribueret af daværende ministerium for Familie- og forbrugeranliggender (MFF) til alle landets kommuner og daginstitutioner efterfølgende, selvom selve lovgivningen egentlig ikke angiver, hvilken metode der skal anvendes (Lov nr. 501 2007 § 11). Den metodiske fremgangsmåde, som sprogtesten repræsenterer, bliver forsøgt standardiseret, og herved bliver én bestemt metode til at kortlægge børns sprog udpeget til at være særlig velegnet at anvende. Kommuner og daginstitutioner har fået tilsendt et elektronisk log-in til at få adgang til selve testmaterialet. Fagmiljøet omkring konsortiet omtaler det som national sprogvurdering, når de henviser til testmaterialet (fx Bleses & Højen 2009), mens de i selve vejledningen til pædagoger om brugen af materialet omtaler det som test og screening (MFF vejledning 2007). Konsortiet består af Center for Børnesprog, SDU, professionshøjskolen for København (daværende CVU Storkøbenhavn), et privat IT firma Mikroværkstedet og Nationalt videnscenter for Læsning.

Konsortiet bliver nedsat af det daværende Ministerie for Familie- og Forbrugeranliggender efter at have været i offentligt udbud. I udbuddet vægtes både kvalitet og prisomkostninger (MFF udbud 2006). Det metodiske design for sprogtesten er ikke alene bestemt af konsortiet, der udvikler det, men også af ministeriet, der ved et udbud om opgaven stiller krav til metoden. I ministeriets udbud om udvikling af et materiale til sprogvurdering af treårige børn, bliver det specificeret, at 3 materialer skal udvikles: screeningsmateriale, vejledning til screening og vejledning til pædagoger om at omsætte resultater fra screeningen i praksis og inddrage forældre i det fælles arbejde om at støtte børns udvikling (MFF udbud 2006:3). Kortlægning af børns sprog afgrænses her til screening med vægtning af en individbaseret kortlægning af barnet for bl.a. at kunne identificere potentielle vanskeligheder og behov. Her bliver lagt op til standardisering af en metode, der beror på, at praksis er en formålsbestemt virksomhed, hvor screening af barnet er nødvendig for at identificere barnets behov og



for at kunne gennemføre en passende indsats. Dette er i princippet én metode ud af flere mulige og fremmer nogle faglige positioner og miljøer til at byde ind med deres viden på udviklingen af materialet.

Ministeriets udbud kommer, før lovforslaget er vedtaget, og der anføres, at det vejledende materiale forventes at kunne ”..anvendes gratis af kommunerne i forbindelse med den kommende obligatoriske screening” (MFF udbud 2006:1-2). Ved lovens endelige vedtagelse er der imidlertid alene tilslutning om at gøre det til et tilbud fremfor obligatorisk og at benævne det sprogvurdering fremfor sprogscreening. Konsortiet er på det tidspunkt allerede i færd med at udforme et materiale. Sprogtesten som materiel har et tryk med ministeriets logo på hver eneste side, som giver den et autoritativt skær. Når ministerier og styrelser står bag publiceringer af materialer til at kortlægge pædagogisk arbejde og børn, er det ofte anonymiseret, hvilket fagligt ophav materialet har. Det giver tendentielt materialerne et skær af statsautoriserede forskrifter. Når materialerne står med hele institutioner og organisationer bag sig og uden navngivne forfattere, kan materialerne let fremstå som mere objektive, end de reelt kan siges at være.

### **Pædagoger i rollen som vidensproducent eller leverandør af data for andre?**

Der er både politiske og forskningsmæssige interesser investeret, ikke blot i sprogtesten, men særligt også de data, der forventes udvundet deraf. Ved sprogtesten prioriteres en metode, som skal muliggøre, at pædagoger producerer data til nationale statistikker om udsnit af årgange af børn, og herved også hvordan den viden, som pædagoger frembringer ved brug af testen, kan anvendes. Sprogtesten er altså lanceret som en metode, der kan frembringe en målbar, sammenlignelig og objektiv vurdering af det enkelte barns sprog (MFF udbud 2006). Derudover er pædagogens brug af sprogtesten tiltænkt at frembringe data, der kan opgøres i nationale statistikker, som forventes at kunne give et overblik over børns sproglige udvikling, deres udbytte af pædagogiske indsatser og om børns sprog forbedres af indsatser (MFF udbud 2006:4). Det er data, der får tildelt status af at skulle måle både det enkelte barns testscore og udsnit af graden af progression for børns udvikling. Frembringelse af viden, og særligt de metoder det sker med, er ikke neutrale, det gælder også sprogtesten rettet mod treårige. Et standardiseret testmateriale fremstår allerede i udbuddet til konsortiet som påkrævet - både for statistisk at kunne måle årgange af børns sproglige præstationer (via stikprøver), og for at kunne vurdere det enkelte barns testscore i forhold til et beregnet gennemsnit (MFF udbud 2006:4). Når pædagoger anvender sprogtesten, og forældre besvarer et dertil hørende spørgeskema om barnet, skal de potentielt producere data til statistisk brug. Hermed bliver pædagoger leverandører af data i den forstand, at viden om det enkelte barn er

tiltænkt at indgå i forskellige sammenhænge, der rækker langt ud over den lokale kontekst, som den er produceret i.

Den private koncern, Mikroværkstedet, der indgår i konsortiet, har til opgave at tilvejebringe et IT styret system, der skal understøtte en statistisk anvendelig opsamling af de data, som pædagoger frembringer ved brug af sprogtesten ([www.sprogvurdering.dk](http://www.sprogvurdering.dk)). Statistiske opgørelser af børns testresultater forudsætter en standardiseret metode, men også en ensartet opsamling af data, for at den kan blive håndteret som målbar og kompatibel. Et IT-system lanceres altså samtidig med selve sprogtesten for, at bl.a. Center for Børnesprog, SDU og kommuner kan få adgang til anonymiserede data. Data som er tilvejebragt af pædagoger under udførelse af sprogtesten, og som pædagogerne er tiltænkt at indtaste i kvantitativ form i systemet. IT-systemet er således ikke kun tiltænkt at gøre det muligt for kommuner og daginstitutioner at opsamle og opbevare data elektronisk, men også at anvendes af Center for Børnesprog til forskning, og gør det muligt for dem at blive tilkøbt til opgaver sammen med Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) om bl.a. evalueringer af kommuners og daginstitutioners indsats på området (EVA 2010). Mikroværkstedet står for såkaldte roadtrips, hvor IT-systemet udbydes til kommuner som en vare, og hvor kommunerne fremstår som potentielle kunder. I modsætning til selve testmaterialet er IT-systemet således ikke gratis, og det er langt fra alle kommuner, der køber systemet til opsamling af data (Bleses, Jensen, Vach & Jørgensen 2009, figur 2). Det ene øjeblik skal kommunerne være kunder, der køber et IT-system, og det næste øjeblik får kommunerne deres daginstitutioners ydelser evalueret ud fra de data, som bliver tilgængelig for andre, gennem det IT-system som de har indkøbt.

Hverken i forhold til forældre eller pædagoger fremgår det særligt tydeligt, at de frembringer viden til statistisk brug. Når en bestemt metode til sprogkortlægning bliver anvendt, prioriteres imidlertid en bestemt måde at producere og anvende viden, og i dette tilfælde er det målbar viden, der gennem sprogtesten gives forrang. Enhver metode benytter uomgæeligt også kategoriseringer. Da andre sprogvidenskabelige kredse med socio-lingvistik som afsæt ikke lader det stå ukommenteret hen, at tosprogede børn vurderes ud fra en et-sproget norm (jf. afhandlingens indledning), søger konsortiet at afbøde for kritikken ved at udarbejde et såkaldt tillægsmateriale til tosprogede børn (Bleses, Jensen, Vach & Jørgensen 2008). Det er imidlertid et tillægsmateriale, der primært har for øje, at testmaterialet også kan anvendes til forældre, som ikke har mulighed for selv at vurdere deres barns dansk kundskaber. Det er således fastholdt, at sprogvurdere et- og tosprogede børn med samme testmateriale og opgøre data på samme præmisser, samtidig med der er lagt op til, at de to kategorier i fortolkning og sammenligning af data kan modstilles hinanden (Bleses, Jensen, Vach & Jørgensen 2009:6).

## Nationale statistikker – viden (gen)anvendt

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), er i princippet uafhængig af stat og ministerier, men spiller en central rolle i evaluering af reformer og opfølgning på deres implementering. EVA har siden 2004 haft en afdeling specifikt for daginstitutionsområdet. For afdelingen er "Børn og sprog" fremhævet som et af deres centrale vidensområder og relateres især til de skiftende lovkrav om sprogvurdering. I denne afdeling af EVA varetages evalueringer af, i hvilken udstrækning at kommuner og daginstitutioner implementerer lovkravene (2007/2010). EVA indgår i et samarbejde med bl.a. Center for Børnesprog, Syddansk Universitet om statistiske opgørelser af data fra brug af sprogtesten, på trods af en IT-styret opsamling af data langt fra er anvendt landsdækkende (EVA 2011a). Det er således ikke data, der er nationalt dækkende, da alle kommuner og daginstitutioner ikke benytter det elektroniske system, men ikke desto mindre får det i opgørelserne nemt karakter som sådan. I evalueringerne er fokus på kommuners sprogindsatser samt på at måle effekter af sprogvurderinger, forstået som børns testresultater, der bl.a. er forsøgt sammenholdt med, i hvilket omfang forældres såkaldte baggrundsfaktorer kan forklare børns testresultater (EVA 2010, EVA 2011a). Sprogvurdering forventes her at bidrage til at udligne sociale og kulturelle forskelle (se også Familiestyrelsens pressemeddelse d. 6. okt. 2006). Hvorimod der ikke tages stilling til risiko for at kortlægnings praksis også kan reproducere uligheder ved fx at tilgodese børn med en bestemt social og sproglig baggrund.

Center for Børnesprog, SDU har adgang til Mikroværkstedets IT-styrede dataindsamling og benytter den i forskning til registerundersøgelser, som en del af at forsøge at styrke deres position i international forskning på feltet. Men Center for Børnesprog bliver også rekvireret nationalt til samarbejder med EVA, således at data kan anvendes i EVA's evalueringer. Center for Børnesprog kommer ad den vej til selv at evaluere de tiltag, som den sprogtest, de har udviklet, er målrettet. Med sprogtesten er prioriteret én metode, der skal gøre det muligt at anvende den viden som pædagoger (og forældre) producerer som data til nationale statistikker om årgange af børns testresultater (KL 2009:34). De nationale statistikker er bl.a. baseret på et rationale om, at børns tidlige sproglige udvikling har sammenhæng med senere læsefærdigheder, og om skolegangen bliver succesfuld eller ej. Standardisering af sprogtesten og en udvidelse af testmaterialet til at omfatte børn til og med alderen 0. klasse skal gøre det muligt, at undersøge formodede sammenhænge mellem tidlig sproglig udvikling og senere læsefærdigheder. Der er både forskningsmæssige og uddannelsespolitiske interesser i at måle og overvåge årgange af børns sproglige udvikling, og sammenligne dem med senere årgange for at følge fremgang eller mulig tilbagegang. Daginstitutionen og børn bliver fremhævet som størrelser, der kan og skal kortlægges.

Statistikker har det med at fremstå som objektive, men de skaber også kategorier, strukturerer og bidrager til at forme vores opfattelse af virkeligheden (Höjer 2002). Den viden, som pædagoger frembringer på baggrund af sprogtesten af individuelle børn, indgår i senere nationale evalueringer af, om kommuner og daginstitutioner indfrier testens formål om tidligt at identificere en bestemt procentdel af børn med sproglige vanskeligheder (EVA 2011a). Her bliver sprogtestens psykometrisk beregnet inddeling af børn i tre indsatskategorier (hhv. generel, fokuseret og særlig indsats) brugt som parameter for evaluering af kommuners og daginstitutioners indsats på området, uanset om de har gjort brug af testen eller anvendt en anden metode. Sprogtesten bliver således normgivende for, om kommuner og daginstitutioner nu også har identificeret tilstrækkeligt af børn, der har behov for en særlig sproglig indsats (EVA 2011a). Kommunernes indsats vurderes ud fra, om de har lokaliseret børn svarende til det statistisk beregnede tal for, hvor mange procentdele der burde være af børn, som har behov for en særlig indsats (EVA 2011a:9). Barnets testscore håndteres som fakta, der på sigt kan afprøve og kontrollere positive og negative udslag af sprogindsatser. Kommuner og daginstitutioner, der gør brug af andre metoder, bliver altså også underlagt de kategorier, som sprogtesten repræsenterer. Den viden og praksis, som visse kommuner og daginstitutioner, der ikke anvender testmaterialet, repræsenterer, er udelukket fra undersøgelsen. Når der via et IT-styre system registreres viden, bliver andre former for viden udgrænset. Sprogtesten bliver derved en metode, der udstikker mål for pædagogisk praksis.

## Forældrekampagner

Offentlige kampagner og oplysning om såkaldte velfærdsydelser bliver præsenteret for forældre fra barnets første leveår (og sågar før barnet fødes) (Familie- og Arbejdslivskommisionen maj 2007:52f). Standardiseringen af det ministerielle testmateriale indgår i et sådant landskab. En ministeriel pjec "Hvad siger dit barn?" (2007<sup>56</sup>) lanceres samtidig med testmaterialet til landets kommuner og daginstitutioner som aktuel at omdele til forældre. Pjecen bliver både distribueret trykt til forældre og lagt online på kommunernes hjemmesider. Den ministerielle sprogtest bliver fremhævet i pjecen, da den netop følger testmaterialets opbygning for, hvordan en vurdering skal forløbe, og hvordan forældre skal være respondenter på et spørgeskema, der hører til materialet. Den viden forældrene producerer ved at besvare spørgeskemaet, indgår i pædagogens opgørelse af barnets samlede testscore. Herved er forældrene tiltænkt at være medevaluatorer af eget barn, samtidig med at

---

<sup>56</sup> Der er to udgaver af pjecen: "Hvad siger dit barn?" fra 2007 som første udgave og en senere udgave af "Hvad siger dit barn? Om sprogvurdering af dit treårige barn" (2009), begge udgivet Indenrigs- og Socialministeriet.

den viden, som de frembringer, er tiltænkt at bibringe data til nationale statistikker (Familiestyrelsen ca. maj/juni 2007:3, MFF udbud 2006:2, MFF 2007:7). Af pjecen (2007) fremgår en forhåbning om, at alle forældre vil tage imod tilbuddet om sprogvurdering, og det understreges, at det vil tilgodese og optimere *deres* barns udvikling, og sikre at eventuelle problemer opdages tidligt (nok). Lovkravene om at sprogvurdere treårige børn udspænder forældre mellem tilbud og tvang. Forældre indsættes i en rolle som brugere, der skal tage stilling til, om de vil modtage sprogvurdering af deres treårige barn som en velfærdsydelse (Lov nr. 501 2007 §11). Forældre kan samtidig som borgere også få pålagt, at deres barn skal sprogvurderes (Lov nr. 630 2010 § 11, LBK nr. 314 2011, LBK nr. 668 2011), som en del af at afgøre om det skal indgå i obligatorisk sprogstimulering. I forhold til treårige børn bliver det formuleret som forældrenes pligt at lade barnet sprogvurdere, hvis der skønnes at være behov for det (Lov 275 2011 § 11). Kommunen skal oplyse barnets forældre om, at en manglende overholdelse af en sådan pligt, kan medfører, at kommunalbestyrelsen træffer afgørelse om standsning af børneydelsen” (LBK nr 1240 2013 §12). Forældrene kan således sanktioneres økonomisk.

Inspireret af Roth kan det anskues som en læreplan for hjemmet, når forældre skal indgå i en standardiseret og individorienteret vurdering af deres barn ud fra et bestemt redskab (Roth 2010:56f, 63, 69). Det er altså ikke kun pædagoger, men også forældre til sprogtestede børn, der bliver gjort ansvarlige for, at deres barns udvikling lever op til de mål og kriterier, som sprogtesten fremsætter. Forældrenes roller bliver primært at give informationer om barnet på redskabets præmisser, mens forældre ikke har en direkte indflydelse på selve valget og konstruktionen af redskabet (Alasuutari 2009, Roth & Månsson 2008, 2009). Ved standardiseringen af sprogtesten foretages en sondring mellem professionelle og forældre. Selve testmaterialet er tiltænkt kun at være tilgængeligt for pædagoger som beskyttet materiale og ikke for forældre. Herom lyder ”..at materialet ikke skal cirkulere blandt forældre inden sprogvurderingen foretages, da den pædagogiske del af vurderingen alene skal foretages af professionelle pædagoger” (Familiestyrelsen 12. sep. 2007, [www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Dagtilbudsomraadet/Fakta-om-dagtilbud/Sprogvurdering-af-boern](http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Dagtilbudsomraadet/Fakta-om-dagtilbud/Sprogvurdering-af-boern)). Dette sker bl.a. ved at beskytte selve testmaterialet med et log-in online. Forældre skal, af pædagoger, vejledes i at understøtte barnets sproglige udvikling, omvendt er de ikke tiltænkt et kendskab til, på hvilket konkret grundlag dette sker. Ved et senere efteruddannelses initiativ ”Sprogpakken” for pædagoger bliver forældre omfattet af hjemmesiden, der har et oplysende virke ([www.sprogpakken.dk](http://www.sprogpakken.dk)). Forældrene får tildelt en position, hvor de er tiltænkt at informere om det enkelte barn og arbejde med sprog i hjemmet ud fra de udstukne retningslinjer -snarere end at få indflydelse over det pædagogiske arbejde (Alasuutari 2009)

Når det gælder sprogekortlægning af treårige børn, kommer kampagner og oplysning rettet mod forældre, ikke kun fra ministeriet. Fagforeningen BUPL lancerer en video online (2007) på deres hjemmeside, som karikerer sprogvurderingen som en testsituation med allegori til en medicinsk undersøgelse, hvor barnet ved tilstedeværelse af en forældre kommer op på en brik i en institutions garderobe. Her skal barnet fremsige ord til en pædagog iført en hvid kirtel og pandelampe, før det igen kan gå, ledsaget af forælderen. Kritisk Pædagogisk Netværk (KPN) (børnetestfrizone) bliver som en aktionsgruppe for pædagoger i København genoplivet, parallelt med at det ministerielle testmateriale kommer på gaden, og retter aktiviteter mod forældrebestyrelser og forældre for at få dem til at boykotte sprogvurderingen ved at sige nej til testen (KPN 2008). Den kommunale forvaltning svarer igen med at kræve, at ledere og pædagoger skriftligt tilbyder forældre sprogvurderingen, og at forældre skal skrive under på, om de siger ja tak eller nej tak til tilbuddet. I forhold til centrale indsatser skal den kommunale forvaltning i princippet kunne fremvise, at alle forældre til treårige børn får det obligatoriske tilbud (Lov nr. 501 2007). I Børne- og Kulturchefforeningen for kommunale ledere genererer det en debat, om forældre, der siger nej til en sprogvurdering af deres treårige barn, senere kan gøre krav på sprogstimulering, hvis barnet får brug for det, eller om denne ret bortfalder (BKCF forum udateret).

## **Kvalitet?**

Kvalitetsløft og opkvalificering af pædagogisk personale er en del af politiske målsætninger for daginstitutionsområdet og er på finanslovsforslag og forlig med dette for øje (Andersen, Hjort & Schmidt 2008). Der sker bl.a. under paroler som 'Bedre kvalitet i dagtilbud' og genspejler forventning om, at en kortlægning af det enkelte barns lærings- og udviklingsbehov kan tilrettelægge pædagogisk praksis og ikke mindst omsættes til indsatser. Pædagoger fremstår i forhold til sprogvurdering som nøglepersoner, der fagligt skal "klædes på" for at kunne vurdere børns sprog, og at det skal ske på et objektivt grundlag fremfor subjektivt ladede vurderinger. Det ministerielle testmateriale, som standardiseret metode til at sprogekortlægge treårige børn, skal sikre dette. Blandt andet EVA lader til at understøtte standardiseringen af sprogtesten, når deres evalueringer af kommunernes organiseringer for sprogvurdering, kommunernes brug af vurderingsmaterialer og deres sprogindsatser for børn underkastes kategorier og opdelinger fra testmaterialet (EVA 2007, EVA 2008, EVA 2011b:8,16) Der bliver samtidig som en del af EVA's evalueringer opgjort, hvor mange kommuner der har taget testmaterialet til sig. Den sprogvidenskabelige tradition som testmaterialet repræsenterer, bliver understøttet (2007-) af tilbagevendende årlige konferencer "Børns sprogtilegnelse – et fælles ansvar" ved

Center for Børnesprog, SDU og via centerets egen e-publiceringsvirksomhed samt den omtale de forskellige aktiviteter generer (se [www.sdu.dk](http://www.sdu.dk), Børne- og Kulturchefforeningen okt. 2009). Socialministeriets konference (10-11. nov. 2010) går under samme overskrift "Fra sprogvurdering til pædagogisk praksis", som vejledningen for det ministerielle testmateriale også benytter.

Daginstitution bliver med sprogtesten kædet sammen med at tilgodese børns individuelle udvikling, og at pædagogens brug af et bestemt redskab kan sikre, at der tages udgangspunkt i det enkelte barns behov (Indenrigs og Socialministeriet 2009:2). I udbudsmaterialet 2006 hedder det, at resultaterne fra at screene børn (det der senere benævnes at sprogvurdere børn) " .. skal således anvendes til at skabe bedre grundlag for en "læringsdifferentiering" i dagtilbuddene, analog undervisningsdifferentiering i skolen, dvs. at læring og pædagogik skal tage udgangspunkt i børnenes forudsætninger og udformes således, at dagtilbuddene lever op til de læringsmål, der er sat i forhold til børns sproglige udvikling" (MFF udbud 2006:2). I en læringsdifferentieret optik fremtræder barnet som kategori, enten som én der har sproglige vanskeligheder og (har) brug for en indsats for at udvikle sit sprog, eller som én der har særligt gode sproglige forudsætninger, og som behøver flere udfordringer (Familiestyrelsens svar på udvalgte spørgsmål 28. feb. 2007, MFF udbud 2006:2f). Kategorien barn bliver samtidig holdt op imod en gennemsnitlig beregnet norm for sproglig udvikling.

### **Efteruddannelsespakker**

Ved Servicestyrelsen iværksættes tillige to landsdækkede efteruddannelsestiltag rettet mod daginstitutionsområdet, begge med fokus på sprogvurdering som et opkvalificerende redskab for pædagogisk personale, og at efteruddannelsestiltagene skal evalueres ud fra effekten, de har for bl.a. deltagerne (Servicestyrelsen udbud okt. 2008:3, Servicestyrelsen & NIRAS jan. 2009:2). Det første tiltag er "Udsatte børn og sprogvurdering i dagtilbud" (2009) med en bevilling på 4. mio. kr. Det næste tiltag er "Efteruddannelse, temadage og undervisningsmaterialer om børns sprog" (Sprogpakke 2011-2012) med en bevilling på 34,5 mio. kr., og med bl.a. aktører der også indgik i konsortiet med at udvikle testmaterialet ved roret (Servicestyrelsen udbud juni 2008:3,16, Socialministeriet/ Servicestyrelsen udbud jul. 2010:3). Det sidstnævnte tiltag går under betegnelsen Sprogpakken. Sprogpakkens e-læringsplatform ([www.sprogpakken.dk](http://www.sprogpakken.dk)) og samarbejde med University Colleges og kommuner skal sikre at gøre efteruddannelsen landsdækkende (Mehlsen 2013). Inden efteruddannelsespakkerne fremkommer en interesseudsættelse mellem stat og kommuner om efteruddannelsesbehovet, hvor kommunerne argumenterer for at de ikke selv kan afholde udgiften til efteruddannelse (Børne- og Kulturchefforeningen 2008). Der afsættes midler på finansloven til formålet. Noget tilsvarende er set ved tidligere reformtiltag, som eksempelvis de pædagogiske læreplaner (2004), hvor der

blev afsat 33,9 mil kr., og det var et konsortie af 13 daværende CVU'er (nuværende University Colleges/Professionshøjskoler), Kommunernes Landsforening (KL) og Learning Lab, der vandt udbuddet.

De to efteruddannelsespakker for pædagoger med fokus på sprog fremtræder som et forsøg på at styrke standardisering af sprogvurdering som metodisk værktøj. Sprogpakken (2011-2012) er især bygget op omkring teorier og metodikker, som det ministerielle testmateriale også afspejler, og søger at fremme den type rationaler om børn og sprog fremfor andre (Socialministeriet/Servicestyrelsens udbud juli 2010:14, Socialministeriet pressemeddelelse 16. nov. 2010). Der er fremført et tillægsord til fagbetegnelsen, nemlig sprog-pædagog, som én forbilledlig figur, der gennem efteruddannelse skal opkvalificeres i nyeste metoder og fungere som en organisator, videnssamler og –spreader for kollegaer i egen institution (Socialministeriet/Servicestyrelsens udbud juli 2010:17, Socialministeriet pressemeddelelse 30. juli. 2010, se også EVA 2007:48). Pædagogen skal være sproglig rollemodel for børn og strukturere sprogstimulerende aktiviteter for børn (Mehlsen 2013). Ved revideringer af lovkrav om sprogvurdering (fra 2010-) af småbørn præciseres i dagtilbudsloven, at sprogvurderingen og sprogstimuleringen skal varetages af personer, der har særlige kvalifikationer til at varetage opgaven (Lov nr. 630 2010 § 11 stk 5, Lbk nr. 314 2011 § 11 stk. 5).

Selve pædagoguddannelsen går heller ikke hus forbi i bestræbelserne på at opkvalificere den fremtidige stab af pædagoger. Der bliver publiceret artikler fra det Nationale Videnscenter for Læsning, hvor der ud fra et ideal om ensartet undervisning bliver fremført antagelser om, at seminarieundervisere i fagmodulet dansk behøver efteruddannelse for at kunne imødekomme krav i den nye bekendtgørelse, særskilt om børns såkaldte sprogtilegnelse (Krogh, Månsson & Bleses 2007a). Der bliver bl.a. fremført en noget hypotetisk antagelse om, at et behov for efteruddannelse af seminarielærere må betyde, at pædagoger, der aktuelt arbejder i daginstitutioner, og som er uddannet under tidligere bekendtgørelser, tilsvarende behøver efteruddannelse (Krogh, Månsson & Bleses 2007b). Pædagoguddannelsen holdes ud fra teorier og metodikker, som den der er repræsenteret ved sprogtesten snævert op imod at skulle indføres i barnets tidlige sprogtilegnelse (Krogh, Månsson & Bleses 2008). Som en del af Sprogpakken som et landsdækkende efteruddannelses tiltag får undervisere rundt om på landets University Colleges også udleveret et manuskript til at undervise kursister og studerende efter.

## **Fagforeninger**

Henholdsvis fagforeningerne BUPL, FOA og Danmarks Lærerforening (anført af de tre foreningers formænd) og Center for Børnesprog, SDU (anført af centerlederen Dorthe



Bleses) har en offentlig fejde, da krav om sprogvurdering (2007) og udbredelse af det ministerielle testmateriale foregår. Her diskuteres ikke kun for og imod sprogvurdering (Jyllandsposten 4. juni 2007, Bleses 2009:203), men også om hvordan pædagogisk praksis og sprogvurdering står i forhold til hinanden. Fra fagforeninger spørger de om nødvendigheden af at give samtlige treårige et tilbud om sprogvurdering, om det pædagogiske personale ikke professionelt kan vurdere, hvad der tilgodeser det enkelte barn uden en sprogvurdering, og hvordan ressourcerne skal fordeles med hensyn til det pædagogiske arbejde blandt børnene. Fra Center for Børnecenter, SDU bliver der responderet med, at mange børn ”..når skolealderen uden et tilstrækkeligt sprogligt fundament” (Bleses 2009:204) og at ”dette kan enten skyldes, at det pædagogiske personale ikke kan vurdere, hvilke behov børn har uden et mere individuelt fokus på det enkelte barns sprog, eller at det pædagogiske arbejde med at afhjælpe problemerne hos børn med sproglig forsinkelse eller sproglige vanskeligheder ikke er effektivt nok, eller en kombination af de to” (Bleses 2009:204).

Fagforeningerne bliver, i forhold til nedsættelse af konsortier for de to tiltag for efteruddannelse, inddraget i en del af følgegrupperne for hvert af initiativerne. Hermed bliver fagforeningerne en del af initiativerne. Da udbuddet om at udvikle testmaterialet i sin tid udgik fra det daværende ministerium, var det med et krav om, at sprogvurderingen max. måtte tage 30 min. Der foregår en række tovtrækkerier mellem Kommunernes Landsforening, stat, ministerier og fagforeninger, som omhandler spørgsmål om ressourcer til sprogvurdering opgjort i timeberegninger og godtgørelser (BUPL, PØS 2010). Her tenderer kritisk rejste spørgsmål til at forskyde sig fra indhold til spørgsmål om timer som økonomisk beregnede ressourcer. Ved begge efteruddannelsespakker er nedsat en følgegruppe af såkaldte interessenter, bl.a. KL, Velfærdsministeriet, fagforeninger BUPL og FOA (Servicestyrelsen udbud juni 2008:16). Sprogpakken annonceres siden i fagforeningens medlemsblad med vægtning på de økonomiske midler, det tilføjer daginstitutionsområdet, og den anerkendelse, der forventes at følge med.

### **Afbureaukratisering?**

Harmonisering af lovkrav om sprogvurdering omfatter ikke nødvendigvis at samle aktører i enighed. Da ambitioner om en såkaldt afbureaukratisering af daværende regerings evaluerings- og dokumentationskrav for daginstitutionsområdet bringes på bordet, argumenterer Børne- og Kulturchefforeningen (BKCF) imod en revidering af kravene til sprogvurdering (BKCF 15. okt. 2009:2). BUPL og andre aktører som Kritisk Pædagogisk Netværk stiller sig derimod forrest for at hilse planerne velkommen, som de finder er lig med at afskaffe sprogvurdering, hvilket dog ikke bliver tilfældet (BUPL pressemeddelse d. 6 okt. 2009, 24. jul. 2010, LFS & Kritisk Pædagogisk Netværk pressemeddelse d. 7. okt. 2009). Børne- og Kulturchefforeningen refererer til EVA og

dets evalueringer med hensyn til sprogvurdering i forsøget på at skyde daværende regerings planer i sænk (BK chefer okt. 2009).

I 2010 sker alligevel en revidering af lov om dagtilbud fra 2007, bl.a. med henblik på at harmonisere og samle lovkrav om sprogvurdering og sprogstimulering af treårige børn i én lov<sup>57</sup> (Lov nr. 630 2010 § 11, SKR nr. 9435 9. juni 2010:3). Sprogvurdering af alle børn i børnehaveklassen (0. klasse) er året inden gjort obligatorisk, som noget der skal gennemføres ved skolestart. Det ministerielle testmateriale til treårige anvendt indenfor daginstitutionsområdet bliver i den forbindelse udbygget til at omfatte børn til og med skolestart i 0. klasse (Kommunernes Landsforening (KL), Undervisningsministeriet, Socialministeriet & Finansministeriet 2010). Det vil sige, at der lanceres et standardiseret testmateriale, der skal fungere sammenhængende til vurdering af hhv. 3-årige, 5-6-årige børn før skolestart samt børn i 0. klasse. Denne udvidelse af det ministerielle testmateriale indgår i projektet 'Faglige kvalitetsoplysninger', som et ud af syv redskaber, der alle er tiltænkt kommuners arbejde med kvalitetsoplysninger på daginstitutionsområdet<sup>58</sup>. Center for Børnesprog, SDU præsenterer det nu som såkaldte nationale sprogvurderingsmaterialer ([www.sdu.dk](http://www.sdu.dk), 13 dec. 2011).

---

<sup>57</sup> I den forbindelse foregår som nævnt en politisk og offentlig debat om afbureaukratisering af evaluerings- og dokumentationskrav for pædagoger (Deloitte maj 2009:11,26,27, Statsministeriet d. 6. okt. 2009), hvor sprogvurdering i relation til daginstitutionsområdet vel og mærke ikke bliver afskaffet eller forenklet. Derimod bliver det genoptaget, hvilke kategorier af børn sprogvurdering skal omfatte. Lovkrav vedrørende sprogvurdering for kategorien tosprogede børn (Lov nr 477 2004 §4a) og for kategorien børn med tale- og høre vanskeligheder (BEK nr 356 2006 §2) bliver ophævet, for i stedet at blive indlemmet i dagtilbudsloven og særligt i udlægningen af denne (SKR nr. 9435 af 9. juni 2010). Sprogvurdering går samtidig fra at være et obligatorisk tilbud til alle treårige børn til (igen) at blive obligatorisk for en bestemt kategori af børn. Herom hedder det at "Kommunalbestyrelsen har ansvaret for, at der gennemføres en sprogvurdering af børn i alderen omkring 3 år, der er optaget i et dagtilbud, hvis "...der er sproglige, adfærdsmæssige eller andre forhold, der giver formodning om, at barnet kan have behov for sprogstimulering" (Lov nr.630 2010 §11). Der åbnes således eksplicit op for at sprogvurdering kan blive foretaget på baggrund af andre forhold end sproglige. På trods af at det ikke er alle treårige børn, der omfattes af det reviderede lovkrav, lægger ministeriet i en orienterende skrivelse til landets kommunalbestyrelser op til, at der fortsat kan prioriteres at give alle forældre til treårige børn et tilbud om en sprogvurdering, og at der i så fald skal tydeliggøres for forældre, om det er et tilbud, eller noget de ikke kan undslå sig (SKR nr. 9435 af 9. juni 2010:3).

<sup>58</sup> Projektet 'Faglige kvalitetsoplysninger' (2009-2011) er ledet af en styregruppe bestående af KL og en række ministerier: Indenrigs- og Socialministeriet, Undervisningsministeriet og Finansministeriet med fokus på resultaterne/effekterne af en indsats (jf. også Rambøll dec. 2008b). Projektet omfatter udvikling af redskaber, der er rettet mod at måle og dokumentere såkaldte kvalitetsoplysninger for daginstitutionsområdet, og er udarbejdet ved forskellige ekspertgrupper og med deltagelse af pilotkommuner for såkaldt afprøvning (KL, Indenrigs- og Socialministeriet, Undervisningsministeriet & Finansministeriet: hhv. katalog over redskaber, projektbeskrivelse d. 9. nov. 2009, brev til landets kommunaldirektører og Børne- og kulturdirektører d. 9. nov. 2009). De syv redskaber er konkret bl.a. udarbejdet i forhold til børnemiljøvurdering, læreplaner og sprogvurdering.

I ministerielle vejledninger og på deres hjemmesider er det udvidede testmateriale udgangspunkt for de anvisninger som gives og er fremlagt som et velegnet materiale, der indirekte udelukker at præsentere andre materialer<sup>59</sup>. Børns sproglige udvikling og især virkning af indsatser for denne er fremhævet som en kvalitetsindikator for skole- og daginstitutionsområdet, stadig med vægt på målbar og kompatibel data over tid (KL 2009:34). Her er et formål bl.a. at kunne måle formodede sammenhænge mellem børns tidlige sproglige udvikling og deres senere læsefærdigheder. Standardiseringen af testmaterialet er indskrevet i et evidensbaseret rationale om at måle, hvad der virker, bl.a. for at kunne sammenligne kommuners og daginstitutioners resultater med udsnit af børn og deres fremgang eller tilbagegang over tid - både sammenligninger af resultater mellem daginstitutioner og på tværs af kommuner (KL, Indenrigs- og Socialministeriet, Undervisningsministeriet & Finansministeriet brev til landets kommunaldirektører og Børne og kulturdirektører d. 9. nov. 2009).

På uddannelsesområdet har der bl.a. siden PISA været arbejdet med nationale statistikker for skolernes præstationer, deriblandt hvad angår at skabe gode læsere<sup>60</sup>. Ved standardisering af sprogtesten til treårige børn, og udvidelsen af testen til og med skolestart vægtes, at "Redskabet skal også gøre det muligt at samle og sammenligne indsatser i forhold til børnenes sproglige udvikling på tværs af dagtilbud og kommuner". Men i samme åndedrag præciseres: "Dog kan resultaterne ikke bruges til sammenligning af skoler, da det er en del af aftalen bag de obligatoriske test på folkeskoleområdet, at resultaterne ikke må bruges til offentliggørelse af sammenligninger mellem skoler eller mellem kommuner" (KL 2009:34). Det er her værd at bemærke, at skoleområdet er omfattet af en aftale om, at testresultater ikke kan sammenlignes offentligt, mens det ikke undtager daginstitutionsområdet. Desuden afspejler standardisering af testmaterialet og et IT styret system til at opsamle data et andet problemkompleks, som angår udveksling af oplysninger om borgere (her børn) mellem offentlige institutioner, og hvornår noget skal have karakter af at være hhv. anonymiserede oplysninger og personbårne oplysninger og håndteres derefter. Herom hedder det: "IT-løsningen bør også rumme mulighed for at formidle data til skolerne, om de treårige børn og børnegrupperes sproglige udvikling, og skolerne skal kunne

---

<sup>59</sup> Der bliver via hjemmesider for Undervisningsministeriet, Socialministeriet og Kommunernes Landsorganisation (KL) henvist til "Sprogvurdering af 3-årige, inden skolestart og i børnehaveklassen" som betegnelse for det udvidede testmateriale og givet elektronisk adgang for pædagoger og lærere mv til det beskyttede materiale (se [www.uvm.dk/Uddannelser/Dagtilbudsområdet/Fakta-om-dagtilbud/Sprogvurdering-af-boern](http://www.uvm.dk/Uddannelser/Dagtilbudsområdet/Fakta-om-dagtilbud/Sprogvurdering-af-boern), [www.sm.dk/Temaer/social-omraader/dagtilbud/sprogvurdering/Sider/default.aspx](http://www.sm.dk/Temaer/social-omraader/dagtilbud/sprogvurdering/Sider/default.aspx) og [www.kl.dk/Aktuelle-temaer/kvalitetsportalen/Faglige-kvalitetsoplysninger-om-dagtilbud/Redskaber-pa-dagtilbudsområdet/Sprogvurdering-af-3-arige-inden-skolestart-og-i-bornehaveklassen/](http://www.kl.dk/Aktuelle-temaer/kvalitetsportalen/Faglige-kvalitetsoplysninger-om-dagtilbud/Redskaber-pa-dagtilbudsområdet/Sprogvurdering-af-3-arige-inden-skolestart-og-i-bornehaveklassen/)).

<sup>60</sup> Det kan dog ses i lyset af andet end PISA undersøgelserne (2000-2003), men også OECD review fra 2004, flere rapporter fra EVA og regeringsgrundlaget 2005 med Nye mål, folkeskoleforliget og ændringer af folkeskoleloven.

forsynde dagtilbud med data om børnehaveklasseelevernes sproglige udvikling – inden for de lovgivningsmæssige rammer for udveksling af oplysninger” (KL 2009:34). Barnets reform har omfattet en lempelse af lov om udvekslinger af oplysninger om børn mellem institutioner, som led i det der bliver kaldt for tidlige og forebyggende indsatser, der samtidig gør formidling af data på tværs af institutioner mulig (Servicestyrelsen 2011:Bilag 1).

Der har i de senere år igen været politisk opbakning til idealer om, at kortlægning af børn er objektiv, og ikke mindst at det ikke påvirker den, der bedømmes (Miller & Ydesen 2012:12). Gunilla Dahlberg og Hillevi Lenz Taguchi (1994) mener, at iveren i nyere tid efter at finde de mest optimale metoder til at kortlægge børn afspejler en genfremkomst af en rationalistisk tiltro til at kunne ”lægge livet til rette” (Dahlberg & Taguchi 1994:15). Barnet bliver på forskellig vis gjort til et projekt, som har som mål at forandre hele samfundet, og indebærer, at se barnet som en investering i fremtiden, der forventes at give afkast og effekt. Der opstår et paradoks, hvor sprogtesten skal frembringe talværdier for at afprøve hypoteser, så de kan håndteres som facts. Barnets testscore håndteres som fakta, der på sigt kan afprøve og kontrollere positive og negative udslag af sprogindsatser. Der kan anlægges et andet perspektiv på tal som størrelser, der ikke alene er måleenheder, men også kan forstås som kulturelle fænomener, der bringes i anvendelse til uddannelsespolitiske og sociale formål<sup>61</sup>. I de næste afsnit belyser jeg, hvilket videnskabeligt ophav sprogtesten afspejler, og analyserer, hvilken standardisering af rum, tid og redskaber dette omfatter.

## **Pædagogik og andre videnskabers standardisering af tid, rum og materiel for barndom og børn**

I den sidste del af dette kapitel anlægger jeg kulturanalytiske og sociologiske perspektiver for at analysere, hvordan der aktuelt sker en standardisering af tid, rum og materiel for barndom og børn. Jeg foretager altså et skift i mit teoretiske fokus for at kunne optegne, hvilket videnskabeligt ophav sprogtesten har, samt hvilken materiel og social opsætning for sprogtesten der er lagt op til. I modsætning til dele af nyinstitutionel teori ser jeg ikke det, som cirkuleres, som immaterielle ideer (Røvik 1998), men i stedet som en socialt frembragt ting. Her analyserer jeg, hvordan daginstitutionen gennem sprogtesten konstrueres på måder, der har visse lighedstræk med klinisk eksperimentel praksis. Jeg tager afsæt i at belyse, hvad selve testmaterialet består af og særligt vejledningen til pædagogen om, hvordan materialet bør bruges. Herigennem fremanalyserer jeg, hvordan daginstitutionen konstrueres som rum, og særligt hvilken social og materiel opsætning der med sprogtesten bliver lagt op til. Helt

---

<sup>61</sup> Når barnets testscore registreres og opgøres som tal, kan der fx spørges, hvorfor det sker, til hvad det anvendes, hvem der statistisk bliver repræsenteret, og hvem der ikke bliver repræsenteret.

konkret spørger jeg altså til, hvordan pædagogen er tiltænkt at organisere og indrette praksis ved brug af sprogtesten. Dvs. jeg konkret belyser, hvad der gennem sprogtesten søges fremmet med hensyn til strukturering af tid og konkrete aktører (hvornår og hvem), rum og ting (hvor og hvad), arbejds måde og handleanvisninger (hvordan) (Roth 2002:9,24).

Jeg arbejder altså med et rum begreb og sted begreb, hvor daginstitutionen ved sprogtesten fremstår som et relativt homogent rum (jf. afhandlingens kap.2). Mens daginstitutioner gennem feltarbejde udforskes som steder, der bebos af aktører, og hvor der foregår forskellige meningstilskrivelser (jf. afhandlingens kap. 3 og 5). De retningslinjer, som sprogtesten udstikker, antager jeg ikke automatisk leder til, at aktører følger dem. Sprogtesten og dens instruktioner kan som andre standardiserede metoder tage sig ud som umiddelbart rent tekniske anliggender, men griber ind i sociale relationer i hverdagslivet (Lampland & Star 2009). Standardiserede metoder er noget, som mennesker interagerer med og mod (jf. afhandlingens kap. 5), og det er sjældent helt forudsigeligt, hvad der kommer ud af det<sup>62</sup>.

### **Daginstitutionen som rum for klinisk eksperimentel praksis**

Der er både sociologiske studier og kulturstudier, der historisk og nutidigt belyser, at moderne barndom er karakteriseret ved at standardisere rum og ting for barndom og børn (Gutman & Coninck-Smith 2008, Roth 2002, Rose 1995). Psykologien har som videnskab haft en central rolle i forhold til at standardisere rum og redskaber til at gøre barnet som individ til foretrukken genstand for kortlægning (Bendixen 2006). I de første årtier af det 20. århundrede gav bl.a. børneklinikker, skoler og børnehaver en anden adgang til at observere børn i klinisk eksperimentelle situationer. Der bliver på denne baggrund udviklet aldersnormer for, hvad et barn gennemsnitligt skulle kunne i en specifik alder i forhold til bestemte opgaver. Deriblandt er udviklet statistisk beregnede normalfordelingskurver for børns udvikling, som bl.a. er opgjort ud fra aldersnormer. De normer udpeger ikke blot, hvad der er normalt for børn i en specifik aldersgruppe, men også en beregning af graden af hvert barns normalitet. Det klinisk studerede barn er et tilbagevendende referencepunkt i bedømmelse af, hvorvidt konkrete børn kan beskrives som såkaldt aldersvarende, foran eller bagud i udvikling (Rose 1995). En optagethed af at kortlægge børn ud fra et objektive mål for udvikling er stadig aktuell i dag. En væsentlig, nutidig bevægelse for daginstitutionsområdet er, at der cirkuleres et væld af metoder som redskaber til at kortlægge barnet individuelt og

---

<sup>62</sup> I mine analyser tager jeg her udgangspunkt i "Sprogvurderingsmateriale til 3-årige børn" og vejledningen til dette materiale fra daværende Ministerium for Familie- og forbrugeranliggender (MFF 2007). Dette er det testmateriale som aktørerne i felten har forholdt sig til på det tidspunkt, hvor jeg udførte feltarbejdet.

gøre det transparent for beskrivelse og vurdering. Ved sprogtesten får hvert barn krydset sine sproglige præstationer ind i en model for normal udvikling på baggrund af en testscore. Der er en tiltro til, at alle børn, som individer objektivt og retvisende, kan kortlægges ved hjælp af en videnskabelig metode.

Med de pædagogiske institutioner får psykologi, medicin og andre videnskaber adgang til at producere statistisk data om populationer af børn, når et stort antal børn er samlet på samme sted, og der distribueres data til bureaukratisk forvaltning af barndom og børn (Rose 1995:178,180). Gennem normalfordelingskurver, diagrammer og mål, der er videnskabeligt udarbejdet, bliver det muligt, at standardisere kortlægning af individets udvikling og gøre data socialt anvendelig til at differentiere mellem individer (Rose 1995:176,181ff). At viden, frembragt via kortlægning af børn, lagres og transporteres mellem institutioner og aktører er altså langt fra et nyere fænomen. I et nutidigt perspektiv bliver kvalitative og fortolkende tilgange også standardiseret i form af skabeloner og skemaer til kortlægning af børn og deres hverdagsliv (Kampmann 2003b:178). Hvis kortlægning af børn skal være statistisk kompatibelt, fordrer det, at den anvendte metode og de frembragte resultater er sammenlignelige. Sprogtesten beror på en aldersbestemt norm og angiver et tidsrum for, hvornår sprogtesten skal foregå, nemlig når barnet er 3 år, 2 mdr. til 3 år, 4 mdr. Barnets sproglige udvikling fremstår som en aldersbestemt og identificerbar størrelse. Barnets testscore bruges til at måle, om barnet har et såkaldt alderssvarende sprog eller ej (Indenrigs- og Socialministeriet 2009:10).

Daginstitutionen bliver gjort til rum for en sprogvidenskabelig metode, der skal måle udsnit af børns sproglige progression eller mangel på samme. Pædagogen bliver så at sige gjort til redskab for metoden, når hun skal sikre adgangen til, at barnet kan kortlægges. Ved sprogtesten bliver daginstitutionen forsøgt gjort til rum for videnskabeligt at screene børns sprog og opgøre, om der er fremgang eller tilbagegang for udsnit af årgange af børn<sup>63</sup>. Sprogtesten er tilsvarende klinisk eksperimentel praksis lagt an på at foregå i et fysisk afskærmet rum, hvor social påvirkning af barnet og situationen bliver forsøgt minimeret. Standardisering af sprogtesten beror på, at testøvelser kan anvendes universelt, dvs. på omtrent samme måde i en hvilken som

---

<sup>63</sup> I en anden setting end daginstitutionen er Odense Babylab et nutidigt eksempel på et faktisk laboratorium som ramme om såkaldte eksperimentelle test af hhv. hørende og hørehæmmede børns tidlige sprogtilegnelse (6-36 mdr). Odense babylab udspringer, ligesom sprogtesten, fra Center for Børnesprog, SDU (12. dec. 2011 [www.humaniora.sdu.dk/boernesprog/babylab/index.php](http://www.humaniora.sdu.dk/boernesprog/babylab/index.php)) . Af plantegningen for laboratoriet fremgår, at barnet testes i et fysisk afskærmet rum på skødet af sin mor og med ansigtet vendt mod en laboratorieleder, der anvender testmetoder, som er understøttet af elektronisk udstyr. I modsætning til sprogtesten, er Babylab alene tiltænkt at give resultater om kohorter af børn, og forældre får ikke en individuel vurdering af barnet. For video: [www.sdu.dk/om\\_sdu/institutter\\_centre/c\\_boernesprog/forskningsprojekter/afsluttede+projekter/whisper/diskrimination](http://www.sdu.dk/om_sdu/institutter_centre/c_boernesprog/forskningsprojekter/afsluttede+projekter/whisper/diskrimination)

helst daginstitution (MFF vejledning 2007:10). Det er ikke kun metoden, der er standardiseret, men også den sociale og rumlige opsætning for hvor, hvornår og hvordan en vurderende praksis kan finde sted. Sprogtesten skal foregå i et roligt enerum, hvor pædagogen gennemfører den som én til én situation med barnet, og testøvelserne skal udføres trin-for-trin (MFF vejledning 2007:3).

Den materielle opsætning af sprogtesten er tiltænkt at hjælpe pædagogen til at etablere en så neutral situation for vurdering af barnet som mulig. Pædagogen bliver udspændt mellem en rolle som en objektiv evaluator, der skal vurdere barnets sprog, og som en kendt voksen for barnet. En bestemt materiel og social opsætning af sprogtesten skal sikre en så målbar, kompatibel og objektiv gennemførelse som mulig, så der frembringes data, der er statistisk brugbar. Tanken er, at hvis to forskellige pædagoger hver tester det samme barn med metoden, skal de helst komme frem til omtrent det samme resultat eller et resultat med små variationer (afvigelser). Blandt instruktioner lyder, at pædagogen, af hensyn til at der ikke frembringes et misvisende testresultat, skal holde sig ordret til spørgsmålene, der skal stilles til barnet, og ikke være ledende i handlinger overfor barnet (MFF vejledning 2007:12,15). Herved kommer pædagogen nemt til at fremstå som en potentiel fejlkilde, der kan forårsage utilsigtet indvirkning på barnet, hvis instruktionerne ikke følges nøje, mens selve sprogtesten som metode forbliver uantastet (MFF vejledning 2007:4,10,11,14).

Tilstræbelsen er at opnå videnskabelige resultater gennem brugen af testen, og derved markeres også hvilke redskaber, der ikke kan levere videnskabelige resultater (Miller & Ydesen 2012:5). Ved standardiseringen af sprogtesten er der, som jeg allerede har fremhævet, lagt op til, at pædagogen behøver en bestemt materiel og social opsætning af testen for at kunne kortlægge barnets sprog. Sprogtesten er indskrevet i en eksperimentel testlogik, der er målrettet at kunne anvendes til at måle børns sproglige udvikling og effekten af den type indsats for børn. Hvis man imidlertid følger en eksperimentel logik et øjeblik, skulle børn vel strengt taget være opdelt i en eksperiment- og kontrolgruppe, hvis det skulle kunne konkluderes, om brugen af sprogtesten er årsag til fremgang hos børn (Augestad 2003:197). Det vil sige, hvis man en stund endnu bliver i en eksperimentel logik, skulle børnene deles op i en gruppe, der blev vurderet ud fra sprogtesten, og så andre grupper, der blev vurderet ud fra helt andre metoder. Men når sprogtesten tenderer til at være sat synonym med selve sprogtiltagene for treårige børn, bliver effekterne af testen foregrebet som positive. At børn ikke bør udelades fra netop dette initiativ, sker ud fra formodningen om, at det er at udelukke dem fra en væsentlig indsats.

### **Testinstruktioner til handling**

At kortlægge børns sprog bliver benævnt med forskellige betegnelser, såsom sprogtest, sproglig evaluering, sprogscreening og sprogvurdering, og afspejler forskellige videnspositioner, der ofte også er i strid med hinanden (jf. afhandlingens

indledning og fx red. Clausen, Poulsen & Jensen 1999b). Ved sprogtesten fra ministeriet bliver én sprogvidenskabelig metode ud af mange mulige fremhævet som velegnet at anvende. Sprogtesten er forankret indenfor én gren af sprogvidenskab, nemlig en børnelogopædisk testtradition med aner tilbage til bl.a. psykometri. Sprogtesten beror på, at sprog er en målbar og objektiv størrelse og at screene det individuelle barns sproglige formåen. Det er i modsætning til fx andre ministerielle redskaber såsom "Vis, hvad du kan", der primært baserer sig på, at sprog er socialt konstrueret og har fokus på at vurdere, hvordan barnet bruger sproget i interaktion med andre. Der er stadig fokus på barnets sprog, men med en kvalitativ registrering, der vægter at kortlægge barnets deltagelse i samtale og villighed til at samtale (Vis, hvad du kan for 3-årige). Der er altså sammenfald mellem de forskellige redskaber, men helt overvejende handler forskellene om, hvorvidt barnet overvejende skal vurderes som et objekt eller et subjekt. Skarpt optrukket beror sprogtesten på, at barnet primært kortlægges som et objekt, og at barnet er villigt til at respondere på de testopgaver, det får stillet, mens det andet redskab er baseret på, at kortlægge barnet overvejende som et subjekt, der skal indgå i en samtale. Pointen her er ikke, at den ene metode er bedre end den anden, men at der er forskellige videnspositioner, der strides om, hvordan barnets sprog kan kortlægges, og dermed også, hvad der skal have status af at være anvendelig viden. På trods af forskelligartetheden mellem kvantitative målinger og kvalitativt fortolkende fremgangsmåder, markerer begge dele overfor børn, at det er relativt uomgængeligt at lade sig kortlægge og selv gøre det (Andersen 2011:61).

Til sprogtesten hører testark med tegninger og en kuffert med lego-figurer, der skal anvendes som målestok for barnets sprog, og et registreringskema til at opgøre barnets testscores<sup>64</sup>. Konkret er pædagogen udpeget til at stå for selve sprogtesten af barnet, og til at registrere barnets respons på testøvelserne ved afkrydsning og tal undervejs. Der er med sprogtesten lagt op til, at pædagogen skal anlægge én optik på barnet med fokus på lingvistisk definerede kategorier såsom fonologi, morfologi, semantik og syntaks – dvs. barnets ordforråd, sprogforståelse og udtale (se fx Møller 2005:20, Bleses mfl. 2007: 175, Bleses 2009). Pædagogen forventes bl.a. at kunne teste barnets udtale ved, med afsæt i et billede, at spørge, om det kan gentage et ord såsom mund. Pædagogen skal ligeledes screene barnets opfattelse af sproglyde ved at sige et ord og bede barnet om at udpege det billede, der matcher det fremsagte ord. Barnets hukommelse er også blandt det, der skal afprøves ved at bede barnet om at gentage ordkombinationer såsom dukke-sut-væg-gulv<sup>65</sup>. Endelig skal barnets sprogforståelse

---

<sup>64</sup> Sprogtesten er todelt med en forældredel og en pædagogdel. Til sprogtesten og vejledningen om brugen af testen er der udviklet det der bliver kaldt for et pædagogisk baggrundsmateriale der bl.a. præsenterer et udvalg af teorier om børns sproglige milepæle og udvikling (MFF baggrundsmateriale 2007).

<sup>65</sup> Den sidste del af sprogtesten med at gentage ordkombinationer såsom dukke-sut-væg-gulv er ikke med i det reviderede testmateriale, der omfatter børn til og med skolestart.



testes ved at bede det om at udføre en række handlinger, såsom tage en lego-figur ud af kufferten. Det er hermed overvejende de sproginterne strukturer, som testøvelserne er rettet imod, og hvor sprog forstås som et system, der kan måles.

Sprogtesten er baseret på en metode, hvor forældre også skal bidrage til at producere data til en vurdering af barnet. Efter amerikansk forbillede skal forældrene, som en del af sprogtesten, afrapportere om barnets sproglige udvikling ved at besvare et ark med spørgsmål<sup>66</sup>. Forældrene skal afkrydse spørgsmål, om bl.a. hvilke af 100 oplyste ord barnet kan, om barnet er begyndt at bruge bøjningsendelser og hvilke samt barnets sætningsopbygning. Forældre skal hermed være medevaluatorer af deres barn og producerer samtidig data, der er tiltænkt at være statistisk anvendelig. I modsætningen til pædagogen bliver forældre instrueret i, at de ikke må afprøve, om barnet kan sige nogle af de 100 ord på listen etc., men skal i stedet udfylde det ud fra, hvad de kan genkalde sig. Både forældres besvarelse af et skema om barnet og pædagogers registreringer fra testøvelser skal udgøre grundlaget for en beregning af barnets testscore. Der er først og fremmest fokus på at kortlægge, om barnets score er svarende til det beregnede gennemsnit for den alderskategori, som barnet tilhører, og særligt om det ligger over eller under dette gennemsnit. Pædagogen er den, der skal beregne barnets testscore og placere det på en normalfordelingskurve/skala (høj, middel eller lav), og de opstillede kategorier for mulige indsats for barnet afspejler denne tredeling. På baggrund af barnets testscore skal pædagogen nemlig inddele barnet i én ud af tre forhåndsdefinerede kategorier for indsats: generel indsats, fokuseret indsats og særlig indsats, samt benytte et skema til en skriftligt udarbejdet handleplan for barnet<sup>67</sup>. Barnet søges gjort til genstand med henblik på at screene det for sproglig udvikling og at opsætte forskellige mål for denne udvikling.

Der er via sprogtesten opstillet sprogvidenskabelige kategorier, som pædagogen er sat i udsigt er egnede til at vurdere et givent barn. Mere ubemærket omfatter sprogtesten også en vejledning med detaljerede instruktioner til pædagogen om, hvordan testen af barnet skal tages i brug. Fx: "Du og barnet sidder overfor hinanden. Læg alt legetøjet i kufferten og stil på bordet mellem dig og barnet. Bed barnet om at finde legetøjet frem og stille på bordet mellem jer i rækkefølgen listet i højre spalte" (MFF vejledning 2007:12). I psykometrisk sprogbrug bliver det kaldt for en såkaldt testprocedure, når en vejledning skal sikre en ensartet anvendelse, der igen skal gøre det muligt statistisk, at relatere det enkelte barns testresultat til normer for testen (Kreiner 2009). Foruden

---

<sup>66</sup> Forældredelen for sprogtesten er baseret på en dansk adaptation af et amerikansk udviklet system "MacArthur-Bates Communicative Development Inventories" (jf. Fenson mfl. 1993). I dansk kontekst benævner Bleses mfl. det for CDI-forældrerapport om børns sproglige udvikling (Basbøll & Bleses 2004, Bleses mfl. 2007). Udvikling af ordforråd menes at korrelere med den generelle sprogdudvikling og den senere læseudvikling.

<sup>67</sup> De tre indsatskategorier deler pædagogisk praksis op i 'det til daglig' (generel indsats) og særskilte 'tiltag' fx en 'sproggruppe' (fokuseret indsats) eller 'tale-hørpædagogisk bistand' (særlig indsats).

en materiel opsætning er antagelsen, at en bestemt procedure skal sikre en så ensartet gennemførelse som mulig, således at børns testscores kan sammenlignes. I vejledningen er fx gentaget flere gange: "Det er igen vigtigt, at du holder dig ordret til sætninger, der står i skemaet og er opmærksom på ikke at være ledende i dine handlinger" (MFF vejledning 2007:12). Pædagogen bliver stillet overfor krav om metodisk at indøve bestemte kropslige attituder og mentale praksisser, når barnet skal vurderes, som imidlertid forudsætter, at aktører er til at instruere i at udføre handlinger i sekvenser. I afhandlingens anden del, som indledes i næste kapitel, udforsker jeg hvordan daginstitutioner, foruden at være konstruerede rum, udgør erfarede steder for aktører. Her stiller jeg også spørgsmålstejn ved præmisser om, at aktører lader sig guide af instruktioner i en retlinet proces.

## **Kapitel 5.**

# **Daginstitutionen som sted – sprogtesten blandt hverdagsrytmer og aktørers gøremål**

### **Den pædagogiske hverdag**

I dette kapitel, som er starten på afhandlingens anden del, trækker jeg på sociologiske og etnografiske studier af institutioner og institutionsliv som inspirationer til at klarlægge den institutionelle orden i de udvalgte institutioner – herunder indretninger af rum, rutiner og fordelinger af aktører på bestemte lokaliteter mv., samt de forhandlinger, som foregår om samme (Ehn 1983, Ehn & Löfgren 2001, Strandell 1994, 1997). Det forudsigelige i den institutionelle hverdag og brud på forudsigelighederne er noget, der går igen og er velbeskrevet i anden forskning, men som jeg benytter som indgang til, hvor praksis er lokaliseret, og hvad der indenfor de stedlige rammer forekommer meningsfuldt for de deltagende at foretage sig og orientere sig imod. Daginstitutioner har en række rutiner, der etablerer en social, rumlig og tidlig organisering af hverdagsrytmer, og som både voksne og børn bidrager til, genskaber, og går imod. Rutiner foretrækker jeg at begrebsliggøre som hverdagsrytmer for at understrege hverdagens på en gang repetitive karakter og aktørers meningskabelser (jf. afhandlingens kap. 3). Det såkaldte sprogarbejde etableres indenfor rammerne af daginstitutionernes hverdagsrytmer. Hverdagsrytmer gør handlinger til noget "vanligt". Handlemønstre bliver vanemønstre, og det er mest i de øjeblikke, hvor de brydes, at de bliver synlige (Bartholdsson 2007:122). Sprogtesten skaber potentielle brud på hverdagsrytmer samtidig med, at den er noget, der er under tilegnelse og oparbejdelse som del af sådanne rytmer.

Teoretisk trækker jeg primært på sociologisk teori og kropsteori (Kayser Nielsen 1997, Gebauer & Wulf 2001), kropsfænomenologi (Merleau-Ponty 1994, 1995, 1999) samt

teori om materialitet (Larsen red. 2005, Tonboe 1993, Gulløv & Højlund 2003). Der fokuseres på den kontekst, som omgiver pædagogens kropsliggjorte praksis. Der er søgt fastholdt et greb for feltarbejdet, der har fokus på pædagogik som praktisk virksomhed, der i høj grad får udtryk og betydning gennem kropsligt situerede praksisser (Schmidt 2007/2012). Projektet bevæger sig indenfor videnskabsteoretiske rammer, der anskuer materialitet som et forhold mellem kroppen og den sociale verden. Daginstitutionen er den kontekst, som pædagogens sprogtest af barnet udfoldes indenfor, og den rumlige, tidslige og sociale organisering bliver indkredset. Feltarbejdet søger at indkredse og begribe daginstitutionen som hverdagspraktisk kontekst for pædagogers praksis og stiller sig ikke tilfreds med et fokus alene på sprogtesten i sig selv, men bestræber at komme tæt på den øvrige daglige handlepraksis. Både sprogtest, men også en række af pædagogers og børns øvrige gøremål fremanalyseres, og hvad de gør og siger forstås i sammenhæng med den kontekst, som omgiver dem.

Jeg arbejder med metodologiske greb, hvor pædagogisk praksis bliver anskuet som kropslig situeret, samtidig med at det situationelle greb er blevet udfordret undervejs. Testsituationen er ikke totalt afsondret fra resten af det, der i øvrigt foregår. Et tidsrum til en sprogtest medfører ikke, at denne ophører, når pædagogen og barnet går ud af enerummet igen, eller at den først begynder, når de er derinde. En sprogtest af et givent barn forskyder sig på tværs af tid, rum og personer og gerne sammenblandet med meget andet end testen "i sig selv". I den forstand overskrider jeg et situationelt perspektiv på sprogtesten, og dens indplaceringer i pædagogisk praksis, som et forhold der ikke er så stedbundet, som først antaget. Ved at gå på tværs af institutioner, kontekster samt personer søger jeg ad den vej at overskride endimensionelle opfattelser af tid og rum knyttet til test og dets indplaceringer i praksis (jf. særligt afhandlingens kap. 6). Ved at undersøge fænomenet på de betingelser, søger jeg samtidig at bryde med og udfordre tankefiguren om pædagogisk praksis som en hel og ubrudt linje (ved sprogtest typisk udtrykt i figuren: screening/vurdering – handleplan – indsats). Når jeg betoner pædagogisk praksis som kropsligt situeret, er jeg optaget af, hvad aktører gør og siger, både når en sprogtest pågår og i øvrigt til daglig i praksis.

Pædagogisk praksis bliver i mit projekt undersøgt som fortløbende og krydsende handlinger uden nogen endelig begyndelse eller afslutning, men som handlinger der igen og igen bliver knyttet sammen. Interessen samler sig om pædagogisk praksis som kropsliggjorte handlinger, der rummer en "gøren-det på-ny" gang på gang og ikke praksis som en målbestemt aktivitet (Gebauer & Wulf 2001:17). Praksis er ikke alene noget, der finder sted i tid og rum, men noget som skaber tid og rum, i hvilke den finder sted (Bourdieu 1996:149ff). I mit projekt tematiserer jeg de måder, hvorpå sprogtesten, som en social frembragt ting, er indplaceret i institutioner og daglige praksisformer, og på hvilke måder det håndteres og erfares af konkrete aktører. Den sociale verden, som går videre fra en generation til den næste, er i den optik ikke kun

ophobet i politikker og dokumenter eller i hovederne på pædagoger, forældre eller børn selv, men også i de materielle omgivelser og ting, som de omgiver sig med. Der lægges vægt på pædagogers, forældres og børns omgang med testmaterialet og de erfaringer, der er forbundet hermed. At spørge: Hvad gør sprogtesten blandt hverdagsrytmer ved pædagoger, forældre og børn? er en del af dette. Men ikke uden også at spørge, hvad gør pædagoger, forældre og børn med sprogtesten? Det er ikke selve testen i sig selv, der skaber testsituationerne, omvendt ville dele af det, der foregår, formentlig ikke have fundet sted uden testmaterialet. Det er et testmateriale, der som ting så at sige bliver koblet til aktører i bestemte sociale og rumlige kontekster og på tværs af disse kontekster.

Der er altid elementer af magtudøvelse i pædagogisk virksomhed (Bartholdsson 2007:122,125ff). Sprogtesten udstikker et muligt handlingsrum frem for et andet for udøvelsen af magt generationer og aktører imellem. Børnene skal tilegne sig og udvise en socialitet i forhold til daginstitutionens hverdagsrytmer, såsom at blive afleveret, høre til en stue, samlings- og spisetid (formiddag, frokost og eftermiddag), dele pædagogens opmærksomhed med andre børn, programlagte aktiviteter for grupper af børn, påklædning og afklædning når de skal ud på legeplads og på tur og afvikling af personalets pauser. Midt i denne strøm af daglige hverdagsrytmer er det blevet almindeligt, at både pædagoger og børn skal indgå i at blive kortlagt. Hverdagsrytmer etablerer sociale forbindelser mellem aktører og kategorier og omfatter gentagne daglige handlemønstre, der organiserer handling. I hverdagsrytmer findes magtforbindelser, der definerer og normaliserer, hvem der bestemmer over hvem, og hvem der kan gøre hvad, hvornår og med hvem. Hverdagsrytmer fungerer ikke kun som pædagogernes regulering af børnene, men børnene refererer også til dem, når det gælder om at fastsætte egne positioner og regulere voksne og hinanden. Det handler ikke kun om hvilken viden, der er gyldig, men også hvilken ageren der er gyldig i en pædagogisk institution og situation, og det indgår i regulering af aktørers indbyrdes sociale samhandlinger.

### **Sprogarbejde, sproggruppe og værksteder – rum og redskaber til og for børn**

Det er en formiddag i Bakkely. Institutionens sprogpædagog Heidi og udvalgte børn er bragt sammen for at arbejde med sprog. I Bakkely bliver rummet, som Heidi og børnene befinder sig i, lejlighedsvist kaldt for ”sprogværkstedet”, og det udgør et sted for institutionens to sproggrupper og de aktiviteter, der er særligt tilrettelagt for dem med henblik på at indfri bestemte mål. Sprogarbejdet bliver ved denne form for materiel organisering markeret som adskilt fra det øvrige hverdagsliv i institutionen, og udvalgte børn fra forskellige stuer er udtaget til at indgå i aktiviteterne. Der er hængt en A-B-C plakat og en plakat med tal op på væggen. Det er et aflangt rum, hvor der er opstillet tre borde med høje skamler op ad den ene væg og et par stigereoler langs den

anden væg i den ene ende af rummet. På stigereolerne er der spil, sprogposer, ringbind med input til sange og rim, kurve med farver, blyanter og lim, papir, en stabel bøger, et dukkehus og biler – alt sammen redskaber som er tiltænkt at stimulere børns sprog (W87:27, Ob2101). At arbejde med sprog bliver i institutionens materielle organisering markeret som noget, der fordrer særskilt tid, rum og redskaber og ikke mindst en særlig indsats fra pædagogen såvel som børn<sup>68</sup>.

"I Bakkely har Heidi samlet en gruppe børn i sprogværkstedet og har sat sig på en af skamlerne midt på gulvet. Rundt omkring Heidi sidder børnene ved høje borde på skamler og har gang i en livlig snak og dasker til hinanden. Heidi tager pegefingern op foran munden. Da lyden af børnestemmer dæmpes, siger hun med lav stemmeføring: "Hvem mangler mere end Abdulla?" En pige udbryder, at det gør Juliet. De andre børn ser sig rundt omkring og nikker. Bob indskyder: "Vi må ikke lege", mens han har blikket rettet mod nogle store, røde brandbiler, der står øverst oppe på en stigereol. Heidi bevæger langsomt hovedet fra side til side og siger: "Ikke lige nu nej, for i dag har jeg fundet nogle ting, som vi skal lave, og vi skal snakke lidt om årstiderne." Heidi smiler. Flere af børnene har sat sig ret op i stolen og med hænderne foran sig på bordet eller i skødet. Heidi ser rundt på børnene og siger: "Vi har jo fire årstider" og har samtidig hånden lagt på en drengs ben, hvis fødder vipper op og ned. "Det ved I godt, ikke, det har vi snakket om før ik'?" Bob sidder med siden til og spejder stadig i retning af brandbilerne, nu peger han i den retning og siger: "Hmmm ja, og jeg ved GODT, hvad man bruger de der biler til, de der BRANDbiler". Heidi retter sig op og siger: "Bob prøv nu lige at høre, lige nu taler vi ikke om brandbiler, lige nu snakker vi om årstider." Heidi har blikket rettet mod Bob og spørger: "Så kunne du måske fortælle mig, hvor mange årstider vi har?" Bob kaster et blik i retning af brandbilerne, inden han med øjenkontakt til Heidi siger: "Fem." Heidi flytter blikket fra Bob og ser rundt på børnene: "Hvor mange har vi?" Silja: "Fire". Heidi taler i stavelser: "Hvad er det årstider-ne de hedder?" Heidi ser rundt op på børnene, dreng ser hende i øjnene og svarer: "Jul". Heidi lader blikket hvile kort tid på drengen og ser så igen rundt, mens hun spørger: "Når det er jul, hvad er det så? – så er det varmt?" Den samme dreng svarer: "Vinter". Heidi nikker og smiler. Mens Heidi holder en finger frem for sig, siger hun: "Vinter det var én årstid", og spørger så videre: "hvad har vi mere?" Der er tavst. Heidi: "Efterår", hun holder to fingre i vejret, mens hun siger: "Så har vi to årstider.

---

<sup>68</sup> Transskriberinger af observationer, samtaler og lydfiler fra feltarbejdet benytter sig af store bogstaver, når aktørers tonation har været højere end ved deres øvrige tale. Når der inddrages direkte uddrag af empiri, anvendes citationstegn og citationstegn for citater og gengivelser af aktørers tale. Der anvendes tegnet (\*), når aktører afbryder andre aktørers tale eller når aktører taler ind over hinanden. Aktører og institutioner, som feltarbejdet har omfattet, og som går igen i afhandlingens analyser er ud over deres professionelle og institutionelle betegnelser navngivne med synonymmer. Enkelte personer er unavngivne. Ob henviser til observationer og W henviser til lydfiler.

Hvad har vi mere? Når det bliver rigtigt varmt, og vi kan bade?" Walther gør et par hop på skamlen og udbryder: "VANDPISTOLER!" Bob løfter armen i en hurtig bevægelse og lægger an til at pege rundt på de andre: "SPRØJTE vandpistoler". Walther fortsætter: "Den der VAND...". Heidi afbryder ham: "Hvad hedder det – den der ÅRS-TID?" Tavshed. Heidi: "Vi har vinter, vi har efterår, vi har ssss". Flere af børnene siger i kor: "Sommer". Heidi nikker, nu smilende stort igen: "Sommer – ja!" Heidi fortsætter: "Hvad har vi mere?" Dreng (unavngivet i noter) siger: "Forår!" Heidi: "Så vi har vinter, efterår, sommer, forår". Nu holder Heidi hånden op med fire fingre fremme i strakt arm. Walther: "Hvorfor er det forår?" Heidi tager hånden ned og ser rundt fra barn til barn, mens hun spørger: "Ja, hvorfor er det forår, hvad sker der, når det er forår?" Der lyder maskinlyd fra legepladsen. Silja vender sig rundt og indskyder: "Hvorfor det, der larmer udenfor, hvad er det?" Heidi spørger videre: "Hvad er det der sker, når det er forår?" Dreng (ikke fået navn med): "Alle træerne". Heidi: "Ja der sker noget med træerne – hvad er det?" Silja: "Taber bladene". Heidi gør et let hovedryst og siger: "Nej, det er efterår - kommer med bitte små lyse knopper". Walther ser ud af vinduet: "Ikke nu". Heidi: "Nej nu begynder bladene at falde af" (W65:01:55- 2:39, Ob2019)

Materielle markeringer af rum som særligt lærings- og funktionsbestemt i form af såkaldte værksteder, der er tiltænkt afgrænsende formål og omfattende bestemte redskaber forbeholdt børn, er ikke et nyt fænomen i daginstitutioner/børnehaver/ asyler (Gutman & Coninck-Smith 2008, Larsen mfl. 2005, Coninck-Smith 1999, Coninck-Smith 2000, Nørgaard 2005, 1977). Forestillinger om hvad der igangsætter og vedligeholder børns udvikling, er afspejlet i rummenes indretning og redskaber. Rummet, som Heidi og børnene befinder sig i, er udstyret med ting og sager, der er tilskrevet at virke sprogstimulerende, men som kræver at blive taget i brug på bestemte måder. Bob får til sidst adgang til brandbilen. Det sker under det Heidi og børnene kalder "fri leg", hvor de kan vælge en legeting, efter de har holdt på med andre programsatte aktiviteter og udført en række opgaver (W87:26).

Inden "fri leg" farvelægger hvert af børnene træer med de farver, der kendetegner årstiderne, og får læst en historie. Det bliver selvfølgeliggjort, at en særlig organisering af rum, tid og redskaber kan understøtte hhv. børns sproglige udvikling og pædagogen i at monitorere denne udvikling. At kropsligt indfinde sig som barn i et tids-rum, der er forbeholdt sproggruppen, fordrer meget mere, end at tilegne sig verber og forstå den sproglige betydning heraf. Pædagogen leger tingene ind, samtidig med at barnet helst blot skal gøre det af lyst. Under den fri leg fortæller pædagogen, at hun iagttager, hvilken rolle børnene indtager: "Hvem er dominerende, hvem skal hjælpes til komme ind i legen og sige 'jeg har også en ide'", og hun tilføjer: ".. i det øjeblik de andre opdager, de stille kan noget, giver de plads" (W87:27). Barnet skal udvise villighed til at indgå i gruppen, men må samtidig heller ikke gøre det på måder, som pædagogen finder er på bekostning af andre børn. Om barnet Sylvia, der gerne er på pletten med et svar, når Heidi spørger gruppen, siger hun: "Vi har jo en, som er meget på, ved

meget, utrolig dygtig, men hun skal lære at lytte til andre – det er en balance ikke at få hende trynet i udvikling og lære hende, andre kan give hende noget” (W87:27).

Heidi er tildelt en betegnelse som sprogpædagog og tiden for sproggrupperne er fastsat med ugeplan og klokkeid. Sproggrupperne etablerer en bestemt kategori af børn, såkaldte tosprogede børn. Af institutionens omtrent 100 børn er 15 børn fra tre forskellige stuer tildelt at tilhøre denne kategori. I daglig tale er de også kaldt sprogbørn. De to sproggrupper er aldersopdelte, som navnene ”store sproggruppe” og ”lille sproggruppe” også antyder. De vanlige institutionelle opdelinger af børn efter alder er gjort virksomme, men stadig indenfor kategorien af tosprogede børn. Børnene, der indgår i en af sproggrupperne, hører på andre tidspunkter til forskellige stuer som spilop eller mariehøne, der markerer en forventet identifikation med en gruppe. De dage, hvor børnene er udtaget til sproggrupperne, skal de indtage frokosten i hinandens selskab i stedet for på deres respektive stuer. På de dage bliver børnene befordret at identificere sig med en anden gruppe end deres stue.

Sproggrupperne holder til både i sprogværkstedet og ude af institutionen med programlagte besøg fx på biblioteket, i biografen og en naturskole. I et informationsbrev til forældrene hedder det, at de ”..vil ”lege” med sproget gennem forskellige aktiviteter og samtale ud fra de billeder, de tager af deres aktiviteter eller på ture i nærområdet.” (brev 29. sep. 09). Ud for hver af stuerne for børnehavebørn hænger plancher med overskriften ”lille sproggruppe” og ”store sproggruppe” med fotos henvendt til (særskilte) forældre. Plancherne markerer institutionelt vedtagne rumlige og tidlige inddelinger af børn. At inddele børn efter kategorien tosproget, og indenfor denne kategori at aldersinddele dem, bliver i udsmykningen af rum selvfølgegjort. Samtidig med at forældre, hvis børn ikke er kategoriseret som tosproget, fæstner opmærksomheden på de ture, som denne kategori af børn er omfattet af, og som deres barn ikke er. Af forældrene i Bakkely bliver sproggrupperne betragtet som attraktiv, og ved et kollektivt forældremøde spørger forældre, hvis børn ikke er kategoriseret som tosproget, om hvad de kan gøre for, at deres eget barn kan komme med i gruppen. Der er en forældre som joker med, om barnet kan komme med i sproggruppen, hvis det modtager privatlektioner i et andet sprog, uden at det antaster inddelingen af børn (Ob61.09). Hvorimod institutionelle organiseringer for børn med sproglige problemer, der kommer i et ekstern tilbud om sprogskole, ikke har samme eftertragtede status (jf. dette kapitel afsnit Sprogskolen).

Sprogværkstedet har indgået i Bakkelys organisering af tid, rum, redskaber og børn i en årrække (W85:38). Der er ikke andre værkstedsrum i institutionen, og herved sker en materiel fremhævelse af sprog frem for så meget andet. Materielle rum inddrages ikke bare til fysisk at afgrænse en aktivitet fra en anden, men også at fremhæve noget som særskilt vigtigere end andet (uagtet om det så er det, der foregår der).

Sprogværkstedet indgår som et rum, der markerer hvad, der er af betydning, at pædagoger gør med børn, og at de skal gøre noget bestemt med bestemte kategorier



af børn. Sprogværkstedet bliver også kaldt for Solsikken (red. synonym), og når børn ikke er organiseret i sproggrupper, bliver rummet indtaget som sted for bl.a. såkaldte skolestartere (børn der indenfor det næste halve år skal til at begynde i SFO og skole). På andre tidspunkter skal dukkehuset, farverne og brandbilen, der er placeret i rummet, tjene som redskaber til at forberede børn til en fremtidig skolekarriere. Der kan være forhandlinger mellem de to pædagoger for hver af grupperne om brugsretten til rum og materiel. Det er heller ikke usædvanligt, at der er forhandlinger om, hvilke børn der skal indgå i aktiviteter hvornår. Hvis et barn falder indenfor både kategorien tosproget og kategorien skolestarter på én gang, og der er sammenfald mellem de to gruppers aktiviteter, kan der mellem pædagogerne være konflikter om, hvilken af grupperne, der er vigtigst for barnet at indgå i. Det gælder bl.a. barnet Victoria, hvor lederen er inde at mægle mellem to pædagoger, der står for hver sin gruppe om hvilken af de to gruppers udflugter, barnet skal på (Ob911:15). Det ender med, at Victoria kommer med på skolestarternes udflugt ud fra lederens henvisning til, at hun har været af sted med sproggruppen flere gange end med skolestarterne. Når pædagoger i stuerne i den sammenhæng forsøger at påpege, at de finder børnenes indbyrdes legerelationer ikke får nok tid og rum, når de skal udtages til særskilte grupper, får de ikke den samme mæglende assistance fra lederen.

Både sproggruppen og gruppen for skolestartere er ikke noget, som pædagoger fra barnets stue kan fravælge til fordel for deres hverdagsrytmer, ligesom Victoria selv ikke bliver spurgt, hvad hun vil indgå i. Pædagoger fra stuerne markerer samtidig overfor sprogpædagogen og forældrene, at der også bliver arbejdet med sprog for børn på stuen og henviser bl.a. til sangkreds, mundmotorik og dialogisk læsning, som aktiviteter der opfylder et sådant formål. Hvad angår mundmotorik ligger pædagog Ida og en medhjælper på maven på gulvet, da jeg en eftermiddag kommer gående forbi stuen efter at have fulgt et møde. Et par børn har lagt sig fladt på maven også, mens et par andre stadig står oprejst bag dem. Foran Ida og hvert af børnene, der ligger på maven, ligger en fjer, som de selv har valgt. Ida siger med høj intonation: "I skal puste, kom så, læg alle kræfter i", mens hun griner. Da de første børn begynder at puste til fjereren foran dem, rejser hun sig og går over til de børn, der endnu ikke har lagt sig, og beder dem om at lægge sig med deres fjer foran sig og "puste løs" (Ob43.10). Der er en række andre rum og ting, der gennem pædagogers gøremål for og med børn markeres som velegnede til at optimere børns sproglige udvikling (spotentiale). Til dette hører også at forsøge at foregribe eventuelle fremtidige vanskeligheder hos egne stuebørn, og i så fald at give forældre mundmotorik øvelser og andre råd med hjem til at træne med barnet (Ob1006).

I Højen bliver sprogarbejde praktiseret som noget, der skal foregå som en del af de øvrige gøremål. Leder og pædagoger gør noget ud af, at sprogarbejdet for såkaldte tosprogede børn ikke skal foregå adskilt fra den øvrige børnegruppe, og på den måde bliver der etableret kategorier for, hvorvidt børn er et- eller tosprogede. I Højen er 20

ud af 42 børn kategoriseret som såkaldte tosprogede. Her bliver sprogarbejde talt frem, som noget der flyder ud i hverdagen, og praktiseret som en del af øvrige gøremål, som voksne og børn holder på med. I pædagogernes rådgivning af forældre til tosprogede børn bliver vigtigheden af at tale modersmålet i hjemmet fremhævet. Men når børnene opholder sig i børnehaven, forventer pædagogerne, at de taler dansk. Hvis børnene taler andre sprog indbyrdes med hinanden, bliver de opfordret til at øve sig på dansk i børnehaven (Ob109:11). Når pædagogerne skal videreformidle til den pædagogiske konsulent og forældre, hvornår og hvordan de arbejder med sprog, er det med henvisning til, at det sker som en integreret del af hverdagen. Sprogarbejde bliver normalt ikke organiseret i særskilte rum og tids inddelinger af børn, men der er stadig foretrukne ting såsom vendespil, puslespil og billedbøger, der bliver markeret som særligt befordrende for børns sprog. De børn, der endnu ikke har etableret sig som dansksprogede, bliver tildelt det, pædagogerne kalder sproglig opmærksomhed. Eksempelvis når pædagog Vibeke benævner barnets kropsdele og beklædning ved navn i garderoben og på andre tidspunkter forsøger at bringe børnene sammen med jævnaldrende, som de finder er gode rollemodeller for at lære sprog (W87:14).

Senere beslutter pædagogerne Anna og Vibeke i Højen at inddrage et rum, hvor personalets overtøj hænger, til at være sprogrum – der bliver sat et rundt bord ind og et par stole ved siden af et stort skab. I skabet står det de kalder sprogredskaber: pusteting til mundøvelser, en æske med bondegårdsdyr, en kasse med papplader og udsagnsord, en skål med plasticgrønt og -frugt og puslespil. Mens de viser mig rummet, taler Anna og Vibeke om, at det ikke kun skal hedde sprogrum. Vibeke fortæller, at de har overvejet hyggerum, men er gået bort fra det igen med henvisning til, at der også foregår ”hårdt arbejde”. Ideen om at kalde det stillerum blev også forkastet, ”for nogle gange er der virkelig gang i den” (Ob214:10). Rummet bliver til på foranledning af, at kommunens institutioner bliver knyttet til et sprogkors. Dog er der forud for sprogtesten af treårige også praksis for at sprogteste tosprogede børn med andre sprogkortlægningsmaterialer såsom Medina, og der har de også manglet lokaliteter, fremhæver de. Instrumentalisering forekommer ikke kun som sprogtesten, men også ved rumlige organiseringer og forhåbninger til hvad brug af bestemte ting kan stimulere barnet til.

## **Sprogskolen**

I Bakkely ansøger pædagoger Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) med mellemrum om, at udvalgte børn får tildelt et forløb i en såkaldt sprogskole ledet af to tale-høre-pædagoger og med forældrenes samtykke. Det sker, hvis sprogpædagogen og pædagoger fra barnets stue skønner, at der er et barn, hvis sproglige udvikling de behøver ekstern bistand til. Det er børn, der også bliver benævnt sprogbørn i daglig tale, men som både kan omfatte kategorierne etsproget og tosproget. Sprogskolen

forudsætter, at der er en normaltstand for børns udvikling, dvs. en norm for, hvad børn typisk skal kunne hvornår (Bartholdsson 2007:13). Børn forventes at holde en aldersbestemt udviklingstakt, og ansøgninger om at indstille børn til forløb i sprogskolen bliver begrundet med, at de er bagud. Ansøgninger bliver fx begrundet med, at barnet har såkaldt forsinket taleudvikling, der også kan omfatte stammen eller udtalevanskeligheder, og at der foreligger forskellige kortlægninger af barnets sprog ud fra en aldersspecifik norm, som giver anledning til ekstra indsats (W55:63, W50:37.50). Hvis det enkelte barns sprog bestemmes til at være ude af trit med deres alder og er der ikke en progression i den (normal)tilstand, som der bliver efterstræbt som fornøden, giver det vanligvis anledning til bekymring. Sprogskolen er etableret med henblik på at tilvejebringe såkaldt sprogstimulering for børnene, samtidig med at det bliver vægtet, at forløbet skal give børnene selvtillid ”.. og vise dem, at andre børn har det ligesom dem” (Notat til daginstitutioner og forældre marts 09). Et sprog barn fremstår som en, der behøver andre (sprog)børn at identificere sig med. Her er det ikke barnet som unik, der bliver markeret, men derimod de lighedstræk som voksne antager, at det har med andre børn, der bestemmes til at have særlige behov.

Pædagoger kan hvert halvår ansøge PPR om at få et barn optaget i et forløb i sprogskolen, som over 6 uger forløber 2 gange om ugen på udvalgte eftermiddage hver af 2 ½ times varighed (W77:13). Sprogskolen foregår på en lokal folkeskole, og der er mellem institutionerne rift om pladserne. Tale-høre pædagoger og pædagoger finder, at børnene modnes af forløbet i sprogskolen, og at det giver børnene et indtryk af, en skolestart venter forude. Børnene ankommer i minibus fra deres respektive institutioner til skolen og indtager en 0.´s klasseværelse. Når børnene kommer ind i skolen, er 0. klasse ved at bryde op, og på tale-høre pædagogens opfordring venter de på række, samtidig med at de får lejlighed til at se skolebørnene an, indtil de selv kan overtage en af deres knagerækker (Ob1111). Sprog børnene tager sig omtrent ud som skolebørnene, som de står der i garderoben i deres overtøj, samtidig med at de med hver deres sprogkuffert er besøgende.

Børnene har sprogkufferten med til og fra sprogskolen på foranledning af voksnes målsætning om, at den skal forbinde PPR/skole-daginstitution-hjem i at gøre en fælles indsats for barnet. I sprogkufferten opbevarer børnene et navneskilt samt trykte sange og rim, som de får udleveret fra gang til gang og bliver instrueret i at holde styr på. Sprogkufferten skal etablere en social position for hvert barn, der på én og samme gang omfatter at inkorporere en opfattelse af sig selv som sprog barn og at efterstræbe at overskride netop denne position. I sprogskolen er opmærksomheden ikke kun fikseret på barnets sprog, men også på at kortlægge, om der er andre områder, hvor barnet behøver såkaldte hjælpeforanstaltninger. Der er indledt et samarbejde med en fysioterapeut, som kortlægger børnene for motoriske vanskeligheder. I skolens gymnastiksal bliver børnene observeret i gang, løb, hop, kravlen og klatren på en bane, der bliver stillet op temporalt til formålet.

Sprogskolen har et fastlagt program og redskaber, som er tiltænkt at skabe struktur for børnene, og som skal modne dem. Det benævnes som, at de skal "lære at turde tale" (Ob1211.2). Der bliver vekslet mellem at opfordre børnene til at sætte sig selv i centrum, og at bede dem afholde sig fra netop dette. "Børnene starter i rundkreds og indleder med sangen "Goddag, goddag, jeg glæder mig til denne dag - denne dag, jeg glæder mig til i dag. Nu skal vi have det sjovt, rigtig, rigtig sjovt, nu skal vi have det sjovt. Vi er her al-le nu..". Tale-hørepedagogen der står for sprogskolen spørger børnene om, hvad de skal lave. Børnehaveklasselæreren, som assisterer, går rundt mellem børnene og lægger en hånd på skulderen eller hovedet, hvis de er ved at rejse sig op til stående stilling i rundkredsen. Børnene taler samtidigt, og tale-hørepedagogen løfter sin hånd op i luften og siger: "Ræk hånden i vejret". Walther rækker hånden op. Da Tale-hørepedagogen peger på Walther (fra Bakkely), siger han: "Vi skal synge og så trække rim..", ser ned mod gulvet. Talehørepedagogen: "Hvad skal vi der, hvor vi står op og laver nogle ting?" Tavshed. Tale-hørepedagogen: "Vi bevæger os". Jafar har rakt hånden i vejret, og Tale-hørepedagogen peger på ham, nu taler han: "Så skal vi spise, så skal vi spille, så skal vi lege, så ska´ vi læse historie, så skal vi hjem". De andre børn kommenterer Jaafar´s remse undervejs. Tale-hørepedagogen beder dem om at tie stille og udtaler shhh, når det sker." (W67:03.32).

Til det, som tale-hørepedagogen omtaler som intensiv taletræning, bliver børnene indført i, at de ikke kan tale samtidig, og at de heller ikke når som helst kan tale om, hvad der falder dem ind. I sprogskolen bliver børnene en del af tiden bedt om at indstille de talestrømme, de indleder, og opfordres til at lytte og være stille. Sprogbarnet skal ikke kun tilegne sig tale, forstået som at få munden på rette gлед, men også forstå grænser for hvornår og hvordan det er passende at tale, og med hvem de kan gøre hvad. Der bliver på tale-hørepedagogens opfordring bl.a. fremsagt lyde over temaet "prut" som mundmotorikøvelser. Et barn bliver bedt om at fremsige rimet "Det er forbudt at slå en prut i kongens nye konvolut", som andre børn bliver opfordret til at gentage ad flere gange, mens der klappes i takt til bøjning af kon-vo-lut. Tale-hørepedagogen siger undervejs, at det er "et frækt rim for man går jo ikke og siger prut hele tiden" ... (W67:12.23, Ob1211.8). Børnene erfarer, at de kropsligt bør holde sig i ro, mens de er i rundkredsen, og tilegner sig at synkronisere bevægelser til fremsagte rim, hvorfra der bl.a. er ordet "prut", som bliver markeret til ikke at egne sig til enhver sammenhæng.

Sprogskolen omfatter børn, der også er blevet såkaldt skoleudskudt, men tillige børn hvor det er under overvejelse, om deres skolestart skal udskydes. Børnene bliver, bl.a. med begrundelse i at de har et sprog, der er markeret som ikke alderssvarende, afprøvet i en skolelignende kontekst og holdt op imod, hvordan de begår sig i en sådan kontekst, mens andre børn ikke behøver at lægge en sådan præstation for dagen inden skolestart. Børnene får, når sprogskolen ophører, udleveret et diplom. Forældre og pædagoger får samtidig en skriftlig vurdering af barnet. I den anledning indleder tale-

hørepedagogen med "Da forløbet er relativt kort, er det svært for os at vurdere den sproglige udvikling", og at de som afslutning primært vil give en vurdering af "..hvordan jeres barn har fungeret i gruppen". I en sådan vurdering beskriver talehørepedagogerne barnet Tabitha, som er i et forløb ved sprogskolen for anden gang (Ob1109), og som har fået udskudt sin skolestart sidste år. "T. har været en meget stille pige". Videre berettes, at "T. har været mere talende end i første forløb, og at hun kender rutinerne, når hun ankommer med bussen og har været sikker på dagens gang og aktiviteter. Hun har været aktiv og deltaget positivt i aktiviteterne. Hun har været glad for at spille spil, at være i salen hvor hun er glad for kropslig udfoldelse, og vist kreative evner når hun tegner i sin mappe". Om sproget hedder det, at "Når T. udtaler sig, er det med få ord. Hun er ikke glad for at være i centrum, men er mere talende i små grupper og sammenhænge. Hun stammer undertiden... Det hænger lidt fast." (brev marts 09). At være sprogbar handler i vid udstrækning om at konstituere sig i andre handlinger end de sproglige alene, forstået som at udvise den rette indstilling i form af fx at være aktiv og positiv (Bartholdsson 2008:135). Indstillingen til PPR om at Tabitha blev anbefalet til sprogscole lød: "Taler ikke meget i dagligdagen. Begrænset lyst til at tale", og i institutionens eget udarbejdede kortlægningskema til forældrekonsultation fremgik: "T. er passiv, er ikke med, når vi laver rim og remser. Synger ikke.." (Skrivelse jan. 09). I daglig tale bliver dokumenter som disse kaldt bekymrings skrivelser. Talepedagogens handlinger i sprogskolen er rettet mod at bringe barnet ud af normalitetens randområder og regulere barnets handlinger nærmere det, som voksne vurderer som efterstræbelsesværdige i konteksten. Hvis de voksne ikke finder det lykkes, overgår barnet til at være et såkaldt bekymringsbarn, der bliver taget op til tværfaglige dialogmøder.

Sprogskolen er indrammet som et sted for såkaldt taletræning, men omfatter også forberedelse til skolen og at gøre hverdagsrytmer derfra til noget, K selv vil og kan indgå i. I ansøgningen om udsættelse af K's skolestart anføres: "K's manglende ordforråd. Svært ved at udtrykke sig. Er ikke med i lege med jævnaldrende" (dec. 2008). I en udveksling senere på året mellem pædagog Heidi fra Tabitha's stue og en anden tale-hørepedagog, efter en sprogtest af Tabitha forud for skolestart, bliver hun fremhævet som et eksempel på, at skoleudsættelse tjener et godt formål, og hvor store børnene bliver i løbet af det ekstra år i børnehaven (W87:32). Tabitha gennemgår en kategorial transformation fra sprogbar til at blive godtaget som skoleparat barn. Efter endt sprogtest, og da Tabitha har forladt rummet, taler sprogpedagogen Heidi og tale-hørepedagogen sammen. Mens Talehørepedagogen samler papierne for Tabitha sammen, ser hun på pædagogen Heidi og siger: "Hun er skoleudsat sidste år. Hun sagde stort set ikke et ord", Pædagogen Heidi siger: "Nej, men hun har også lavet hendes egen tegning der, nu har de lavet en tegning, hvor de har tegnet sig selv", Talehørepedagogen fortsætter: "Ja og der har hun lavet sin egen tegning plus og med at skrive, hun skriver jo, hun sidder og kigger op på vores ord, og

skriver af fra, hun er helt på. Det er en helt anderledes pige i år, fuldstændig”, Pædagogen Heidi smiler og siger: ”Fuldstændig.” (Ob1609).

I spændvidden mellem at være kategoriseret som sprogbar til skoleparat barn, fremhæver pædagogen overfor tale-hørepedagogen Heidi, at det er afgørende, at barnet Tabitha har fået mulighed for at være den store på stuen. I Tabitha's omgang på stuen til daglig med farver, papir og bogstaver formår hun at etablere sig selv som skoleparat barn. Der foregår en proces, hvor normer og værdier får sanseligt udtryk, når Tabitha handler og skaber sit eget sanselige billede af forbilledet. Pædagogerne markerer overfor andre børn på stuen, at Tabitha har (fået) talent for at tegne og for bogstaver. De etablerer et blik på hende som modnet og parat. Det er heller ikke usædvanligt, at der samler sig et par børn omkring Tabitha, når hun går i gang med tusser og papir, og hun bliver spurgt af andre børn om at hjælpe med at skrive deres navn af (Ob159.1). Om end Tabithas beskæftigelser med pen og papir mellem børnene indbyrdes også bliver omtalt som kedeligt i længden.

### **Madpakken og de grimme ord – vurderingsmatricer blandt sprogtesten**

Madpakken, barnets legemlige pleje og påklædning er i forholdet mellem daginstitution og hjemmet ikke kun behæftet med sproglige udsagn, men også materiel praksis som vedrører at fremstille barnet passende. Madpakken er omgivet af rådgivning om form, udseende og ernæring, men bliver også markeret som et egnet redskab til at optimere barnets sproglige udviklingspotentiale. Lederen i Bakkely giver kollektivt en opsang til forældrene i forhold til ”tur-madpakke”, hvad den bør indeholde, og hvordan den skal indpakkes (opslag på kollektiv infotavle). Barnets mundmotorik bliver anbefalet styrket gennem at give det gulerødder, æblestykker og knækbrød med i madpakken. Sprogpedagogen Heidi i Bakkely kalder det overfor forældrene ”mad med bid i”, og pædagogerne Vibeke og Anna i Højen kalder det for ”mad, de skal arbejde for at tygge” (Ob809).

Den socialisering, som måltidet formidler, stiller en formal form over den enkeltes fluktuerende behov og fordrer en æstetisk stilisering ud over ernæringsformål (Simmel 1998:137ff, Buhlmann & Püschl 1992: 48, Falk 1994:27). Der er mad, som bliver markeret som særligt egnet (og påkrævet) for, at børn træner deres mund muskulatur. Den individuelle madpakke til det fælles måltid er omfattet af forskrifter, som ikke kun gælder føde til barnet, men også den form som den konsumeres i, og ikke mindst hvad det skal bringe barnet i stand til at opnå. Når barnet tygger sig gennem gulerødder, skal det ikke kun stille sulten, men sikre optimal og normal taleudvikling. I sprogskolen henvender tale-hørepedagogen sig i lavt toneleje til mig under frokosten og siger: ”det er en skam, de alle sammen har bananer med” inden hun bliver spurgt af to børn om mere vand (Ob1211:14). Jeg må have set overrasket ud, for barnet Walther fra Bakkely

læner sig i det samme hen imod mig og hvisker tilbage: ”det er bedst med gulerødder, så vores mund bliver god til at gøre sådan her”, mens han lukker kæberne op og i. Barnets mund bliver ikke taget som naturgivet (Kayser Nielsen 1997:181), men som en forudsætning for at optimere og træne tale ved de rette fødeindtag. Barnet besidder sin egen krop, men besiddes også gennem madpakken af andres bestræbelser.

Forældrene kæler i varierende omfang for deres barns madpakke, tjekker op på dets garderobeplads og beklædning efter de af institutionen udstukne ordningsprincipper, ligesom at de daglige håndteringer af dette kan give anledning til kontroverser forældre og pædagoger imellem (W102:30). Det er forhold, som forældrene forbinder på en og samme tid, som et værn mod såvel som en risiko for at blive socialt og kropsligt udstillet (W80, W98). Det er ikke uden omkostning, hvis forældrene ikke er orienteret mod barnets madpakke og garderobe mm. Som da en pædagog i Bakkely hviskende efter en udført sprogttest af barnet Ole, siger, at jeg skal komme og se barnets madpakke, hvor klam den er (Ob1599). Pædagogernes tjek, når de tager et kig i barnets madpakke, og ikke mindst deres fortolkninger ud fra det, de ser, er en potentiel arena for de værdi- og definitionskampe, der til tider udspiller sig om barnet. Barnet Ole har gulerødder med i madpakken, men det er torskerogns- og leverpostejsmadder, der ligger side om side med frugt og grønt uden separat indpakning, der påkalder opmærksomhed. Munden skal være sted for input, der skal befordre barnets muskulatur for output, men det skal ske på æstetisk stiliserede måder – samtidig bliver barnet indført i en kulturel norm om ikke at tale med mad i munden. Ole tager ved frokosten en bid af den medbragte mad og begynder at tale. Praktikanten siger: ” Luk munden, når du spiser. Det ser ikke så pænt ud at tale med mad i munden”. Ole tygger videre, tavs, åbner lidt senere munden, mens han siger: ”Gulerødder” og viser indholdet i munden. Praktikanten nikker: ”Jahh, du spiser gulerødder” (Ob1599.2).

Måltiderne bliver også benyttet af pædagoger og medhjælpere i Højen til at tage børnenes sprogbrug op og udpege, hvilke ord der ikke er egnet for børn. Der er barndoms- og børneforskning som belyser, hvordan børn udfordrer voksen sprogbrug eller på anden vis dystet med normer for sproget på måder, der udfordrer generationelle magtforhold (Karrebæk 2008, Corsaro 1990). Den dobbelthed, som jeg her søger at belyse, er, at mens pædagoger og forældre indgår i at teste og efterprøve barnets ordforråd, er der andre tidspunkter, hvor de søger at begrænse, hvilke ord børnene tilegner sig, og hvordan de tager dem i brug. Fx ordet lort, men også ord som fuck og kælling, vækker voksnes opmærksomhed. Forældrene bliver inddraget af pædagoger som referentielle autoriteter overfor børnene i forhold til sprogbrug, samtidig med at der mellem pædagoger og forældre ind imellem er uoverensstemmelser om, hvad der er passende ord for børn, og hvor de fanger ord op.

I Højen fortæller pædagogen Anna og pædagogmedhjælper Rikke børnene over den tilbagevendende frugt om formiddagen, at der er forældre, som har henvendt sig til

dem og sagt, at de har hørt dem sige grimme ord (red. bandeord), som de mener, de lærer ovre i børnehaven. Ved frugten siger Rikke med hævet øjenbryn: "Der er nogen her på stuen, som siger nogle grimme ord". Børnenes samtaler med hinanden, om at Emilie blev stukket af en bi dagen før, forstummer. Rikke fortsætter med nedadvendt mundvig med at sige: "Vi ved ikke, hvem det er, men vi bryder os ikke om det. Der kom en mor i går, hun var så ked af det, over de ord som I lærer hinanden". Der er et par børn som ser fra Rikke ned mod bordet. Rikke fortsætter: "Jeres mor og far kan slet ikke forstå, når I siger sådan noget grimt noget. De tænker: 'Kan det være mit barn'?" Rikke ser rundt fra barn til barn og fortsætter: "I skal tale pænt. Er vi enige"? Nogle børn ser fortsat ned i bordet, andre ser på hinanden, og andre igen nikker. Rikke siger: "Så husk det, tal pænt – også til hinanden. Vi er venner alle sammen". Derpå siger Rikke: "Ved I hvad? Vi skal synge en sang" og tæller "1-2-3". Der bliver sunget, I en skov en hytte lå, nissen gennem vinduet så... Senere ude på legepladsen, stopper en af pigerne op ved mig og siger "Jeg taler ikke et grimt sprog", mens en dreng og pige støder til og istemmer "det gør vi heller ikke"(Ob1499).

Her bliver bestemte sprogbrug talt frem som noget, der udfordrer etablerede kategorier om barndom og børn. De grimme ord er forbeholdt voksne, som ved særlige lejligheder, og helst uden for børnenes rækkevidde, kan tage dem i brug (W82:30, W86, W73). Mens børnene ikke menes at kunne forvalte ordene og samtidig bliver tilskrevet ikke at vide, hvad ordene betyder. Når voksne hører børnene sige, hvad de rubricerer som grimme ord, bliver børnene betegnet som lige lovlig "store i munden". Mens det indbyrdes børnene imellem er en markør for at være stor, som da et par børn fra Bakkely har søgt ly i et skur for regnen og begynder at messe: "for fanden - for fanden - for pokker" (Ob110.9). Når ordene bliver taget i brug, bliver voksnes forestillinger om det barnlige udfordret, og pædagogen Anna kommer også ind i skuret og siger: "Hvad er det I står og siger?" Når børnene vedholder at sige et ord, som forældrene forsøger at få dem til at afholde sig fra, tilskrives det, at det er nogle "fikse" ideer, som de vil vokse fra (W102:33). Barnets alder bliver markeret med en anden status, end når det sprogligt kortlægges for, om det er alderssvarende (at leve op til sin alder) – nemlig som noget, der er aldersbetinget (at det hører til alderen), og at de vil vokse fra det.

Ved måltider bliver sang, rim og historier markeret af pædagoger i Bakkely som måder at holde styr på børn ved spisesituationer, og det er pædagoger imellem legitimt at tilrettelægge som forsøg på at regulere børns kropslige rørelser og deres tilbagevendende påfund med at fremsige pruttelyde under frokosten (Ob299:14). Men når sprogpædagogen markerer at arbejde med sprog, eller når stuepædagoger gør det, bliver rim, sang og historier, først og fremmest tilskrevet at have en stimulerende funktion for børn. I hverdagsrytmer som ved formiddagssamlingen omkring frugten i Højen, markerer Rikke's anslag til sangen "I en skov en hytte lå.." en måde at genoprette en vanlig orden på efter kollektivt at have meddelt til børnene, at der er



grimme ord i omløb mellem dem. I Bakkely hænder det, at pædagogerne læser en historie højt under frokosten, men også at en af pædagogerne giver sig i kast med at fortælle en løbsk historie, hvor fiktion og virkelighed fra hendes hverdag hjemme bliver blandet sammen. Børnene møder dagen igennem krav om at regulere lydstyrken på egne stemmer, som bliver afbrudt af et halvt minuts råbefest efter frokosten, hvor det gælder om at råbe tral-la-la-lej så højt som muligt og at holde inde, så snart pædagogen giver et håndtegn. Da jeg ankommer til Bakkely ved frokost og bliver mødt af en hel række af tavse børn, som ser på mig, fanger jeg ikke det, der pågår, andet end at stilheden er larmende, så jeg forsøger mig med indgangsreplikken: "Jeg kommer også i dag". Pædagogen kommer listende hen til mig og siger med meget lav stemmeføring: "Vi har lige aftalt, de ikke må sige noget, for de larmede sådan, det er derfor". I Højen bliver navnesang brugt af pædagogen Vibeke til frugten til at etablere ro og fordele frugt mellem børnene, og rytmiske klap i hænderne til at regulere lydstyrken af hinandens stemmer (Ob2310.2). Ind imellem kører også et eventyrbånd i baggrunden, mens børnene taler indbyrdes med hinanden. Hvis børnenes stemmer stiger i lydstyrke og overdøver fortælleren på båndet, henviser Vibeke til, at de skal tale med lavere stemme, så de børn, der gerne vil høre historie, kan lytte med. Når børnene ind imellem forsøger sig med at sige, at der ikke var nogle af dem, der hører eventyr, svarer pædagogen, at "det gør jeg" og udpeger et barn eller to, som hun også mener lytter med, som så mere eller mindre højlydte protesterer over, at det gør de ikke (Ob295).

At mestre sprog bliver af voksne og børn set som en markør for at være stor. At være stor er ikke en stabil position, og børnene kan risikere temporalt at blive frataget denne status. Pædagogen Line i Bakkely irettesætter barnet Thomas ved at sige, at han opfører sig som et vuggestuebarn, da han i en sangkreds ikke rækker tungen ud til sangen "Uhm ad, sagde den lille grønne frø en dag" synkront med de andre, men gør det i mellemrummene imellem (Ob1799). For at være store må børnene beherske sproget og kroppen på passende vis. At blive omtalt som vuggestuebarn, sker også for børnehavebørn, hvis de vrænger eller taler med en anden stemme, end den de vanligtvis benytter sig af, eller hvis de græder, råber, slår og sparker ud samtidig med, at et budskab forsøges formidlet til andre omkring dem. I kortlægning anvendt til forældrekonsultationer kan det være hændelser som disse, der figurerer under sprog med kategorien "har svært ved at udtrykke sig om sine følelser" (lokalt skema).

Det barnlige bliver ofte fremelsket som en del af institutionstilværelsen, men det kan også være forbundet med negation. At være stor har status børnene imellem, og at blive betegnet som lille bliver taget som en potentiel truende degradering (Ob6.10). Ved nogle former for sprogbrug bliver børn infantiliseret af voksne, men også af hinanden. I tilfælde hvor andre børn siger til et barn, at det taler som et vuggestuebarn eller som et pattebarn, er det ofte relateret til, at barnet i forhold til voksne og børn har et fravær af sproglige udtryk eller benytter sig af få ord og udtaler ordene med

besværlighed. Når det sker, irettesætter pædagogerne de andre børn ved at påpege, at barnet "øver sig på at tale", og at det "ikke er sødt og pænt at sige". Det er, set fra en voksen position ikke legitimt, at børn med henvisning til sproget kalder et andet barn for pattebarn. Pædagoger finder, at børn er hårde ved hinanden, hvis de ikke taler rent. Pædagogers bestræbelser på at lære (sprog)børn ren tale og at sætte ekstra ind, hvis barnet har passeret alderen for, hvor det forventes at tale uden vanskeligheder, er ofte en bestræbelse på at ville forhindre, at de senere får en hård medfart i skolen (W101:29,72).

## **At klargøre rum, redskaber og pædagogen selv**

Kulturhistorikeren Niels Kayser Nielsen tematiserer hvordan rum i lokale praksisser<sup>69</sup> transformeres til et sted, som både er unikt og absolut i sig selv og samtidig relativt og indlejret i en flerhed af steder. I denne transformation er socialitet indbygget. Rummet er kontekst for aktivitet, det er samhandling mellem mennesker som udfylder rummet og stedliggør rummet. Stedets lokalisering, materielle form og dets mening og værdi bearbejdes, skabes og genskabes. Dette sker ikke kun via tankearbejde og drømmeri, men netop også via handlinger og gøremål (Kayser Nielsen 2010:94,97,105). Den sprogttest, som pædagogerne gør brug af, er baseret på et objektive mål og indrammer rummet i al almindelighed. Men det, der foregår i disse rum, drejer sig i særdeleshed om tilegnelse af dette rum, og at gøre det, der foregår, til ens eget. Ved en bestemt materiel opsætning fremstår én metodisk tilgang til sprogttest mere selvfølgeliggjort end andre og bliver understøttet af den opsætning, der foregår. Når en sprogttest opsættes på bestemte præmisser, fremstår nogle vurderingsformer som mere oplagte frem for andre. Omvendt opsætter testen ikke sig selv. Det kræver, at pædagogen gør det.

Rum, materialitet og aktørers organiseringer af dette har betydning for praksis, hvad der bliver tildelt signifikans, og hvilke sociale vurderings- og opfattelsesformer der understøttes. Ved sprogttesten fremkommer handlekrav, som pædagoger (og børn) står over for ved testen, men som de stadig gør til deres egne. Hvad enten pædagogerne tager testen på sig og identificerer sig med den, eller skubber den fra sig som fremmed, så gennemfører de den. Sprogttesten afkræver bestemte redskaber, okkupation og indretning af rum i et bestemt tidsinterval for deres gøremål. Testen er mobil - den kan pakkes ud og pakkes sammen, men kan i en institutionel hverdagsrytme ikke foregå hvor som helst, når som helst. Sprogttesten genskabes af pædagoger fra sted til sted og fra gang til gang, uden at det er en eksakt gentagelse af

---

<sup>69</sup> Niels Kayser Nielsen (2010) beskæftiger sig bl.a. med topografisk tilegnelse af håndboldspil på spillebaner der har ensartede mål. Nu kan der muligvis virke til at være langt mellem håndboldspil og sprogttest, men begge er underlagt standardiserede rammer for rum og opsætning, samtidig med at aktører indtager disse som deres egne.

det foregående. Det er ved den enkelte pædagogs brug af testen og barnets deltagelse, at den situeres. Den enkelte pædagog søger gennem omgangen med sprogtesten at etablere et bestemt blik på barnet og sig selv. Hvad der kan forekomme som en simpel materiel opsætning understøtter bestemte vurderings- og opfattelsesformer frem for andre. Fælles for pædagogerne er, at de klargør lokaliteten, og derved også deres egen position som formaliseret evaluator, før barnet er til stede. Sprogtesten fordrer en bestemt materiel opsætning, som pædagogerne lægger an til, inden de bringer barnet til lokaliteten, og som samtidig tager sig forskellig ud fra gang til gang, når de først indtager rummet sammen med barnet. I observationsuddraget nedenfor er Pædagogen Ida tildelt retten til at kortlægge barnet, og det giver samtidig adgang til det fulde testmateriale, som bliver lagt på lokaliteten inden barnets entre.

” I Bakkely går pædagogen Ida ind i sprogværkstedet forud for en sprogtest med barnet Mette. Da jeg kommer derind, har hun lagt sprogkufferten på bordet, taget fire stole ned ved bordet og lagt testmaterialet på bordet i en bunke ud for den ene stol. Ida flytter rundt på kasserne med legetøj i reolen, inden hun forlader lokaliteten. På vejen ud siger hun til en af vuggestuens pædagoger, der kommer gående i retning af sprogværkstedet, at der er sprogtest derinde om lidt. Ida finder barnet Mette efter at have ledt et stykke tid. Mette er ved at lege i et indhak med et par piger - de har klædt sig ud i julekjoler. Ida siger, at de to skal tale sammen og rækker hånden ud. Der stimuler et par andre børn sammen rundt omkring Ida og Mette, som går mod stuens udgang, og spørger, om de ikke også skal med? Mens Ida og Mette går ned af gangen, taler de om, at julenissen har været på besøg derhjemme med spænder til hende. Mette lægger hovedet på skrå, så jeg kan se spænderne. Da Ida og Mette træder ind i sprogværkstedet, viser Ida Mette hen til den skammel, som hun er tiltænkt og lukker døren ind til værkstedet. Mette kravler op på skamlen og Ida sætter sig selv overfor hende med testmaterialet foran sig. Ida smiler og siger: ”Skal vi se, om jeg kan finde ud af det her hva’ Mette?” Mette har lagt armene op foran sig på bordet og samlet hænderne, siger: ”Jahh” mens hun smiler. Ida bladrer i arkene foran sig: ”Mhhh” Ida siger: ”Nu skal du se”, bladrer i papirer igen.. Der lyder bankelyde på døren. Ida ser op: ”Hov. Jahh”? Slipper arket hun har i hånden. Pædagogmedhjælper stikker hovedet ind af døren og siger: ”Det er bare mig”, mens hun går hen mod reolen på tåspidser. Lea holder en seddel i hånden ”Jeg ska’ ha’ lagt denne her, så den ikke bliver væk”, lægger den på en hylde i en reol. Ida følger Lea tavs med øjnene. Med lavere stemme siger Lea: ”Så går jeg igen, så jeg ikke forstyrrer”. Ida er fortsat tavs, gør nu et kort nik med hovedet. Lea vender sig om i døren: ”Undskyld”, smiler i retning af Ida, inden hun går ud. Ida ser ned mod testark og op imod Mette: ”Altså, hva’”? Ida smiler og hæver øjenbrynene. Ida og Mette har øjenkontakt:” Det var Lea, hvor er hun fjollet, hva’?” Mette hæver øjenbrynene en smule mere, ligesom Ida, smiler: ”Jahh”. Der er fortsat øjenkontakt mellem Ida – Mette. Ida smiler igen:” Hva’ Mette”? Mette trækker arme og hænder mere ind mod sig selv: ”Jahh”.. (Ob212.1)”

Pædagogen indtager fra gang til gang de rum, hvor sprogtesten af barnet skal foregå, og i nogle tilfælde overskrider dette de vanlige institutionelle opdelinger af, hvor voksne ellers opholder sig uden børn. Pædagogen opsætter testens ting på lokaliteten, og sammen med barnets entre forsøger pædagogen at inddrage dette til at markere skiftet overfor hende selv og andre. Pædagogen bliver udspændt mellem at agere den objektive evaluator og den kendte voksen for barnet. Den sociale og materielle organisering af sprogtesten adskiller sig fra andre fremtrædende former for samhandling mellem voksne og børn i andre af hverdagsrytmerne. Børn bliver, som noget selvfølgeligt, dagligt inddelt i grupper, enten efter den stue de tilhører, i mindre opdelinger indenfor stuen eller på tværs af stuer. Mens en voksen og et barn bragt sammen i et enerum ikke er så almindeligt forekommende. Det går heller ikke ubemærket hen i forhold til de øvrige børn, når pædagogen lokaliserer et enkelt barn og går af sted med det alene. Som et af de ældre børn betror mig, når en voksen henter én ”.er det fordi de skal noget med én” (Ob2899). På vej hen mod testens lokalitet udspiller sig velkendte samhandlingsformer mellem pædagog-barn med holden i hånd og lidt løs snak, mens pædagogen ved indtræden på lokaliteten anviser barnet den stol, som hun skal indtage, og samtidig søger at fastholde nogle kendte sociale normer for samhandling. Under sprogtesten tilstræber pædagogen at holde rummet lukket i mere end en forstand, ved at forsøge at holde andre ude og at fæste barnets og sin egen opmærksomhed på sprogtesten frem for det øvrige mylder, der pågår i institutionen.

At pædagogerne indtager et rum og omdanner det til sted for sprogtests af børn indebærer samtidig at de positioneres, dvs. står i forhold til nogen i en given kontekst (Tuan 1974:233-234). Pædagogerne indtager et værkstedsrum, et personale rum, en stue rømmet for andre børn og voksne, eller et hjørne i en af stuerne med et lille forhæng, der trækkes for i et tidsrum, hvor der ikke er nogle andre på stuen (Ob162, 179,212,289,299,399). Nogle rum bliver af pædagoger markeret som mere velegnede end andre til at udføre sprogtesten, og den samme pædagog kan veksle mellem hvilke rum, der efterstræbes at indtage som lokalitet for testen - afhængigt af hvilket barn det omfatter. I pædagogernes valg af lokalitet, medtager de foruden en pragmatik om, hvor der overhovedet er en ledig lokalitet, og hvordan de formoder, at barnet vil tage det at blive udtaget til en test. Den kontakt, som pædagoger ønsker at etablere til barnet, og de vanskeligheder, som de finder kan opstå forbundet med at sikre barnets deltagelse i testen, bliver afspejlet i den måde, hvorpå de etablerer et rum for dette gøremål. Hvor institutionens stue bliver markeret som et velkendt rum for barnet med henvisning til, at sprogtesten skal være en tryk situation med en kendt voksen (Ob2891), bliver personalestuen eller sprogværkstedet markeret som mere neutrale rum. Personalestuen eller sprogværkstedet forventes at kunne fastholde barnets opmærksomhed og understøtte at etablere et objektivt blik på barnet (W83:3).

De måder, hvorpå pædagogen indtager rum og opsætningen af testen, er udtryk for skiftende sociale positioner og har betydning for, hvordan de står i forbindelse til barnet (Schmidt 2007, 2012). Pædagogerne forsøger også på forskellig vis at inddrage rum og redskaber til at understøtte den mentale indstilling, som de finder, at de selv skal indfinde sig i, når hvert enkelt barn skal vurderes. Institutionens rum og inventar bliver, via pædagogernes omgang med testen, temporalt indtaget som lokalitet for en sprogtest. I det kontinuum bliver barnet indplaceret, som én, for hvem sprogtesten skal være en situation, som de befinder sig bedst muligt i til at være en situation, hvor barnet skal præstere mest muligt. Sprogtesten beror ikke alene på pædagogen, men også på den opsætning for testen, der får betydning for, hvad der tænkes og bemærkes som væsentligt, når barnet vurderes. Der indsættes et skel mellem, hvornår en vurdering er systematisk, og hvornår den ikke er, samtidig med at der i forhold til sprogtesten af børn flettes vurderings- og praksisformer fra det øvrige daglige institutionsliv ind.

En social og materiel organisering omkring en sprogtest strukturerer ikke kun det, der foregår mellem en pædagog og et barn, men også hvad der foregår i øvrigt i institutionen. Sprogtesten foregår i daginstitutionen, samtidig med at opsætningen lægger op til, at den skal foregå afsondret fra det, der i øvrigt foregår i institutionen. Der sker ikke kun rumlige omrokeringer, men også omorganiseringer af andre voksne og børns situerede praksis. Der er andre, både voksne og børn, som bliver henvist til øvrige rum forud for testen, eller som, med henvisning til at testen pågår, henstilles til at forlade lokaliteten. Rummet tager sig ud som lukket, når en pædagog og et barn indtager det til en sprogtest. Alligevel er der andre pædagoger og børn, der forbyder sig mod opsætningen og får status af at være indtrængende, og samtidig lader vide, at de godt ved, at de gør det (Ob1009:10.24, Ob100.9, Ob10.2). Der er børn, som undervejs i sprogtesten retter opmærksomheden mod, hvad der foregår udenfor lokaliteten for testen (Ob3.10). Rummet bliver forsøgt holdt lukket, som da pædagogen Vibeke, trækker rullegardinerne ned for vinduerne, efter at hun flere gange har forsøgt at få Ali til at fæste blikket på sig og ikke på legepladsen, når han svarer. Rummet bliver henlagt i halvmørke, og der trænger en lysstribe ind i rummet fra det fjerneste vindue, der ikke bliver tildækket. Ali udbryder med hævede øjenbryn: "Jeg kan ik' kigge", mens han løfter armene halvt fra bordet og ser fra rullegardinerne videre til Vibeke og tilbage igen. Vibeke lægger armen på Ali: "Nejj, fordi så kan du ik' høre, hvad det er jeg siger". Ali slår ud med armene på ny: "Jeg kan ik', ejjhhh..", retter blikket mod Vibeke, der genoptager testen" (Ob410.13). Her fastholdes barnet via en materiel indramning, der også er social, og som påbyder bestemte måder at agere opmærksom, og som barnet handler med og mod.

## Sprogtesten som en leg

Der har i en længere årrække for de tidlige skoleår og daginstitutioner i dansk kontekst været slogans som Leg og læring, der afspejler den pædagogisk-politiske virkning, som børns leg bliver tiltænkt at have (Hygum 2005:60ff). Legen skal opfylde læringsmål for børn, og det at knytte legen til tilegnelsen af færdigheder skal legitimere dets plads (Øksnes 2012:13,77). I vestlig kontekst bliver leg set som en barnlig aktivitet. Til trods for at legen betragtes som en naturlig væremåde for børn, ses den samtidigt som noget, voksne skal etablere og regulere rammer for. Legen rationaliseres som et pædagogisk redskab, der skal have et formål ud over legens beskæftigelse i sig selv. I forhold til sprogtesten fremstår legen som et funktionelt redskab til at engagere børn i testen og kortlægge deres færdigheder. Der er 'Legetøj' i den medfølgende kuffert til sprogtesten, hvor pædagog og barn skal forholde sig til duplo figurer af dyr og mennesker ud fra fastlagte testøvelser. Legen bliver for børn indrammet som en naturlig væremåde, som voksne skal bruge som et middel til at etablere kontakt til børn og fastholde dem. Tid og rum for børns leg i den øvrige daglige rytme bliver givet forskellige rum og rammer: Legeplads og stuen, børn der finder sammen til rolleleg, som er voksnes foretrukne aktivitet for børn (W87:22) og børn, der bliver bragt sammen af voksne ud fra et eksplicit formål om, hvilke børn der kan udvikle hinanden. Dette adskiller sig fra andre tidsrum, hvor børn skal indgå i det der bliver kaldt fri leg, men som stadig ofte har en bestemmelse om et formål. Leg indgår i pædagogers organisering af børn og forsøg på regulering af deres aktiviteter, samtidig med at børn dagligt udfordrer voksnes ideer om legen som et pædagogisk redskab, der kan tid- og rumopdeles (Øksnes 2012:72).

Indenfor pædagogiske institutioner er test velkendte og omdiskuterede størrelser, men der foreligger blandt pædagoger i Højen en opfattelse af, at det er noget, der burde høre skolen til. Børnehaven og skole bliver modstillet hinanden, hvor børnehaven bliver talt frem som en arena for leg og lystbetonede aktiviteter, og som mere eller mindre er friholdt fra test og målinger af børns færdigheder. Idealet er barnet, der i børnehaven "... får sproget på den naturlige måde via legesituationer, og hvad nu ellers er, og så er det skolens opgave at gå ind og knalde på hvad der nu ellers skal knaldes på" (W92:5). Hvis der er børn, der får udskudt deres skolestart, hedder det, at de ikke har fået leget færdigt. Eksplicite former for vurdering af barnet vækker ubehag. Legen bliver i Bakkely psykologiseret som et basalt behov for, at børn kan udvikle sig. Pædagogerne taler om, at børnene skal få leget færdigt inden deres skolegang begynder. Samtidig med at pædagogen i en funktion som sprogpædagog finder, at legen skal føre til noget som en målbestemt aktivitet, og at pædagogen skal være ved roret for at lære barnet at lege på de mest lærerige måder, samtidig med at leg bliver set som barnets naturlige indstilling. "Leg er jo ikke lige, du sidder og hiver bilerne frem og tilbage, og legetøjet, sidde nede på gulvet på den måde, Så er det jo leg med nogen

redskaber, som egentlig gør, de får en indlæring, uden at de selv tænker over det samtidig" (W87:41). Barnet skal lege af lyst og samtidig lære.

Når voksne, unge og børn bliver testet, indrammes det institutionelt, som at der er noget på spil. Men ved sprogtesten i daginstitutioner finder pædagoger og forældre, at barnet ikke må få oplevelsen af at "blive prøvet af". Sprogtesten af de treårige børn bliver af pædagogerne indrammet som en lege- og hyggestund, hvor barnet kan få en voksen for sig selv. Pædagogernes indgangs- og afskedsreplikker ved sprogtests af børnene veksler mellem opfordringer til, at de skal lege, hygge sig og lave noget sjovt, til at afslutte seancen med at sige til barnet, at nu skal det ikke lege mere, at de er færdige, eller at det skal tilbage og lege med de andre (Ob1512.2, Ob1512.4, Ob289.5). Testens opsætning med én voksen til ét barn bliver afdramatiseret med at sige "Nu skal vi to lige tale sammen... det er ik' farligt, vel?", når barnet gør holdt i døren ind til lokalet (Ob410). Når børnene begynder at bevæge sig rundt på stolen og have vigende blikretning fra det, som pædagogerne spørger dem om, bliver næste øvelse lejlighedsvist introduceret med "Det er spændende, ikke"? (Ob399.3) og referencen til leg bliver genoptaget med "Skal vi lege den leg, at du siger det samme som mig?" (Ob212.4, Ob289.6). Enkelte af pædagogerne indrammer lejlighedsvist sprogtesten overfor enkelte af børnene som et spørgsmål om præstation, hvor de spørger direkte, om barnet kan vise dem, hvad det kan sige (Ob289.2). Når børnene, der kommer med pædagogerne ind til en sprogtest, har svært ved at slippe det, de holdt på med inden, fortæller pædagoger, at de kan komme ud at lege igen. Mens sprogtesten står på, får børn dispensation fra, at legesager på fællesarealer kun er til disposition, når de er der. Pædagogen Sandra reserverer et køretøj, mens barnet Adam er til sprogtesten, ved at sidde på køretøjet. Et par børn forsøger senere at få pædagogen Sandra til at gøre det samme med det køretøj, de har erhvervet sig, mens de vil samle pinde sammen i noget svært tilgængeligt buskads. Sandra siger, at det er godt forsøgt, men at det var noget andet for Adam, "...for han skulle noget vigtigt med de voksne" (Ob1010). Overfor andre børn, der ikke selv indgår i testen, bliver den betegnet med alvor.

I skolen bliver børn og unge almindeligvis præsenteret for, at det er en test, en prøve eller en eksamen, de indgår i. Men pædagogerne finder, at børnene i alderen tre år er for små til at vide at de testes, og prøver at omdanne det til, hvad de finder er leg for barnet. Sprogtesten skal fremstå som en lege- og hyggestund for børnene, mens pædagogerne samtidig finder, at den ikke lader sig etablere som sådan, hvis børnene bemærker, de bliver testet. I en hygge- og legestund skal der være ros, men ingen ris til barnet. Pædagoger bestræber sig på, at barnet ikke oplever, at det bliver bedømt på, om deres svar er rigtige eller forkerte, og forældre har en forventning om, at det foregår uden barnet selv får at vide, hvordan det præsterer. Mens sprogtesten står på, giver pædagogerne rosende sætninger til hvert barn "Ehj, hvor er du dygtig" (Ob212.4), "Ehjj, hvor er du skrap" (Ob210.9:1), "Hold da op, det var flot" (Ob210.23), også når svaret bliver registreret som forkert (Ob410.13). Hvis barnet undlader at være

verbal i respons på de testøvelser, som det får forelagt, bliver der ikke givet ros, men den falder promte, så snart barnet gør forsøget (Ob1611:8). Der er ikke nogle af børnene, der eksplicit får at vide, at de vurderes, det nærmeste, der kommer det, er udtryk som, at "nu skal vi se, hvad du kan". Når pædagogen aflæser, at et barn ved nedadbøjet hoved og en lavere intonation på svarene muligvis har bidt mærke i, at det har givet et forkert svar, gradbøjes det verbalt med "det gør ikke noget, du gør det så flot", mens der etableres øjenkontakt og smil (Ob399.5). Samtidig er optikken, at sprogtesten er noget, som børn, i forhold til den præstation de leverer, kan slippe heldigere ud af end andre. Pædagogen Vibeke udtrykker det, som at "...nogen klarer det og andre gør ikke" (W52:07). Eller som da pædagog Anna på et møde med kolleger meddeler, at børnene "dumper i forholdsordene" (Ob311).

De pædagoger, som introducerer sprogtesten som en leg og en hyggestund, fortæller samtidig, at de flere af gangene ikke synes, det er en særlig rar stund, eller at der er plads til at lege sig gennem testen. Pædagogen Vibeke siger adspurgt, om det er situationen med at sidde alene med et barn, som hun finder kunstig: "Nej, jeg synes egentlig ikke, det er så meget den situation. Det er mere det der, at du skal køre det i den der strikse linje". Lene: "Mm". Vibeke: "Hvor man kan sige normalt, hvis jeg ville have et barn inde og have en snak med barn til voksen, så ville jeg jo sidde og lave alt muligt andet og snakke og lege og "prøv lige" og "hvad siger du?" og "nååå, gud, hvad sagde mor egentlig?.. ", og det gør du jo ikke i den situation, fordi det lægger det jo ikke op til, vel? Altså, du skal køre meget (\*) Og det er det, der gør den kunstig, akavet". Pædagogen Anna indskyder: "Dit formål, når du sidder der, det er jo i bund og grund en test af, om du kan det her". Vibeke: "Ja". Lene: "Mm". Anna: "Altså, det er jo ikke (\*) Selvfølgelig skal det være hyggeligt", x Vibeke: "Ja". Anna: "en hyggestund, men det er ikke hyggeligt på den måde, fordi der er faktisk et mål, og ud fra det skal jeg finde ud af, hvor dygtig du egentlig er". Vibeke forsætter lidt senere med at tilføje, at hun finder det snarere skulle være en talepædagog, der skulle udføre testen "...fordi de kommer som et andet menneske og ser tingene på en anden måde. Hvor vi har følelserne med i. Det er altså rigtig svært at skal sidde der og være sådan MEGET firkantet, ikke? Fordi børnene har jo også den der klare fornemmelse, at de ved godt, hvordan jeg er. Det lærer de lynhurtigt, når de starter op og sådan noget, det er hende, der råber højt, og hun er (utydelig tale) og "bl.a. bl.a. bl.a.", Og så sidder hun der og er fuldstændig helt anderledes, ikke? Så det kan de jo heller ikke finde ud af, vel? Det gør jo så også, at man sådan sidder lidt anderledes, ikke"? (W72:26). Mens sprogpædagog Heidi i Bakkely finder sprogtesten er en hyggelig situation: "Om barnet svarer rigtigt er jo fløjtende. Jeg har bare rost hver gang fordi bare det de er med, og synes det er sjovt, og det er det, det skal være" (W87:22).

Mellem pædagoger i Højen og stuepædagoger i Bakkely udtrykker de ind imellem forhåbninger om fremtidigt at få, hvad de kalder, mere én-voksen-til-ét-barn tid. Når jeg spørger, om det er noget, de har i dag, griner de og siger, at det ikke er noget, der



er en mulighed. Sprogtesten synes ikke at være rubriceret under, hvad de selv gerne ville bruge en-til-en stunder til (W72). Der fremtræder forskellige dynamikker mellem pædagoger og det testredskab, som tages i brug. Når pædagogerne de første gange har testmaterialet mellem hænderne, oplever de kropsligt ubehag ved brugen af det i forhold til barnet. Testsituationerne forekommer dem, vedvarende eller de første par gange, ganske uvant. De fortæller spontant om, hvad de forsøger at leve op til, er anstødet af eller finder vanskeligt. Sprogtesten modstiller de til samhandlingsformer, som de finder vanlige. Det udtalte i pædagogisk praksis, dvs. hvad der ved andre lejligheder fremstår selvfølgeligt, træder på den måde frem i brudstykker, som aspekter der kortvarigt bliver rystet. Sprogtesten som en ting bliver samtidig noget, som pædagogerne tager på sig eller forsøger at tage til sig - som et redskab der bliver en del af deres gøremål i bestemte situationer. Tilsvarende for forældre og børn er testen noget, som de handler på, og/eller skyder fra sig. Testen bliver på forskellig vis gjort til de handlendes egne versioner. Her er det aktørers ageren og den form for fornuft/ikke fornuft, der findes i det, der kropsliggøres og inderliggøres, dens udtryk og bevægelser, som jeg kredser om og forsøger at analysere. Altså hvad der fremstår som meningsfuldt og ikke meningsfuldt for aktører at give sig i kast med.

Børnene, der testes for sproglig formåen, bliver af forældre og pædagoger i andre sammenhænge betragtet som nogle, der ikke fuldt begriber deres omverden sprogligt endnu (W50, W101). Barnets sprog, som pædagogen og forældre indgår i at teste, finder de i andre sammenhænge ikke er (helt) til stede hos barnet, og at udvekslinger kræver andre kommunikationsformer end alene de sproglige (W 102:35). Børn er ikke altid synderlig interesseret i at lade sig tilpasse ordenen om at lære og lade sig blive formet af voksne (Aretun 2007:236) samt lade sig kortlægge for færdigheder. Sprogtesten kan ses som et redskab, hvor hvert barn skal ses som et unikt individ, men samtidig forsøges styret hen mod ensartede mål for sproglig udvikling, der afspejler en tilpasning, der skal finde sted (W85:37). Barnet skal opøve en socialitet i samspil med andre aktører indenfor kontekstbundne institutionelle rammer, hvor det skal opøve at ville det, som det skal. I forhold til sprogtesten bliver der taget udgangspunkt i barnets vilje, og det bliver forsøgt formet, så det indgår i situationen.

### **At se dobbelt – pædagogen indstiller blikket på barnet. Pædagogen udspændes mellem krav om objektivitet, og at være den for barnet 'kendte person'**

Sprogtesten stiller pædagogen overfor metodiske krav om at indøve bestemte kropslige og mentale praksisser, når et barn skal vurderes (Gebauer & Wulf 2001, Kayser Nielsen 1994, 1997, Mauss 2004:76). Pædagogen bliver kaldet til at kortlægge barnet og skal gøre sig selv til redskab for metoden, for at sikre adgang til at barnet kortlægges. Det er den dobbelthed, som pædagogen befinder sig i på forskellig vis, når hun udspændes mellem krav om at være objektiv og en kendt voksen for barnet på en og samme tid. Sprogtesten er en ting, der er udformet som et materielt redskab, der

skal lede og omforme menneskers tanker og handlinger, uden det nødvendigvis går sådan for sig. Sprogtesten institutionaliseres, mens øvrige vurderinger i den institutionelle hverdag stadig er virksomme, men tenderer til at gøres illegitime. Aktører former på én gang sprogtesten gennem situeret handling, og i anvendelsen af sprogtesten formes og omformes denne handling.

Sprogtesten er konstrueret til at etablere et særskilt rum, og til at pædagogen holder på formerne. Sprogtesten indrammer mulige handlingsrum, men det er også pædagogen (og barnet), der styrer testen. Sprogtesten holder ikke kun på de sociale former for samhandling, men omfatter også, at pædagogen slipper på formerne. Der fremtræder kontraster mellem at udsige standardiserede spørgsmål rettet mod barnet, såsom "Dukke – vugge, kan du pege på vugge?", og de øvrige udsagn, som pædagogen bringer ind i samhandling med barnet (Ob210.3, 210.2, Ob1512, Ob212, 399.2). Pædagogen forsøger at motivere det enkelte barn gennem antaster til velkendte legerytmer, fx "Hvad siger toget?", hvortil barnet siger: "Fut, fut", (Ob310.7). De velkendte legerytmer bliver indstillet i det øjeblik, hvor barnet går med på at respondere verbalt på testøvelserne igen (Ob210.5). Pædagogens orientering er rettet mod, om barnets respons er korrekt eller ukorrekt, men den er i særdeleshed også rettet mod at fastholde barnet i situationen, og at benytte velkendte trick til at opfordre det til at fortsætte med at respondere verbalt. Pædagogen Vibeke kalder det at "åbne barnet op" (W52:15.5). Barnet skal gøres villigt til at deltage og helst uden at lade sig mærke af, at der finder en vurdering sted. Da barnet Nellie forholder sig tavs og hviskende i starten af en test, spørger Vibeke "Hvor er din næse?" Nellie bevæger langsomt hånden mod sin egen næse, og Vibeke smiler, mens hun gør det. Med meget tydelig udtale og stort smil siger Vibeke: "det er nemlig rigtigt!" (Ob210.92). Både pædagog og barn udøver en balance mellem modstand og tilpasning til de sociale positioner, som sprogtesten fordrer, at de indtager. Pædagogen modgår testens opsætning og anvender legerytmer til at holde på barnet, og for nogles vedkommende også for selv at holde ud at gennemføre testen.

At blive kortlagt fordrer en vis alvor fra barnets side, på trods af at det bliver markeret som leg og hygge. Hvis barnet tager testens redskaber i brug på måder, der forbryder sig mod opsætningen, bliver det kaldt til orden af pædagogen efter varierende udstrækninger af tid. Når børn forsøger at lege sig gennem en test, bliver det ikke taget alvorligt. Som når barnet Bjarke griber ned i sprogkufferten og tager løven op i et hurtigt tag og udbryder: "WRRRR", mens han drejer den rundt i luften, så kaldes han tilbage af pædagogen Vibeke til at forholde sig til løven på andre måder (Ob1009.3). Her bliver pædagogen udspændt mellem mønstre for samhandling, som hun genkender og til dels imødegår, og så testens vurderingsmatrix. Barnet og pædagogen balancerer mellem at holde takten og de brud som der også sker.

"Pædagogen Vibeke spørger inden Bjarke griber løven: "Kan du sige tog?" Bjarke peger med fingeren langs toget på billedet og siger frem for sig: "Kører", øjnene flugter med

hans egen hånd hen over billedet. Pædagogen Vibeke løfter blikket fra billedet til Bjarke og former munden og spørger: "Kan du sige tog?" Bjarke lader fortsat fingeren glide langs togvognen som den er afbilledet. Vibeke ser fra testarket til billedet og tilbage på Bjarke: "Jahh, toget kører, det er rigtigt", nikker frem for sig. Bjarke ser fortsat på billedet, ser op fra billedet på Vibeke og spørger: "Kører nu?" Vibeke bevæger hovedet fra side til side med lette hovedtryk, mens hun siger: "Det kører nede på togskinneerne". Bjarke lader stadig pegefingern flugte rundt på billedet i cirkler om det afbillede tog. Vibeke gentager: "Det kører nede på togskinneerne", hovedet let på skrå, blikretning mod Bjarke. Bjarke ser op mod pædagogen: "Kører af?" Vibeke bevæger hovedet fra side til side i små hovedtryk. Nu trækker Vibeke vejret ind, mens hun siger: "Nejj, jeg tror ikke det kører af". Bjarke holder pegefingern på motivet af toget: "Jahh". Pædagogen peger på motiv af en fod på billedet: "Kan du lige se her?" Bjarke følger pegefingern med blikket. Vibeke ser ned mod testarket, ser op igen og fremsiger: "Fod" to gange, mens hun tilsvarende peger to gange med fingeren på billedet i lette ryk". (W52, Ob1009). Da pædagogen Vibeke har udfyldt testen, er der ingen antydninger af de handlinger og ordudvekslinger, som ligger uden for testens kategorier. Når testarket er udfyldt og barnets testscore frembragt, fremstår det, som om der ikke er foregået andet, end det testen lægger op til at beskrive og vurdere. Barnets deltagelse er omdannet til en testscore – der er ikke sat kryds ud for tog. Testen tager sig på den måde nemt ud som et mere velordnet og ensartet grundlag for vurdering end andre situationer i en institutionel hverdag, om end der også her forekommer abrupte situationer (Schmidt 2013).

Pædagoger knytter en autoritet til det ministerielle testmateriale og tildeler det forskellige former for ekspertstatus som ting. Pædagoger modsætter sig ikke at stå for sprogtesten, hvad enten de udtrykker mishag ved den eller ej, men modificerer den. Der er børn, som modsætter sig testen, og det sker også undervejs ved at de verbalt ytrer, at de slet og ret ikke ønsker at deltage. De gange, hvor børnene modsætter sig testen, og pædagogerne fastholder situationen, fungerer testmaterialet nærmest som en autoritetsfigur i hvid kirtel, der befordre dem til at forsætte. I Højen giver barnet Ali mest markant verbalt udtryk for, at han ikke ønsker at beskæftige sig med sprogtesten. Ali ser direkte på pædagogen Vibeke og siger: "Ikke mere"!, senere gentager Ali med udsagnet: "Det er færdigt". Da respons fra Vibeke udebliver, spørger Ali: "Det er ikke færdigt endnu?" Vibeke ryster på hovedet og siger: "Nej, det er ikke færdigt endnu, kan du vise mig vugge?" Ad flere gange forsøger Ali at afslutte sprogtesten med udsagnet "Det er færdigt" og senere med et "Vi er færdige", Pædagogen Vibeke siger: "Vi er ik' færdig, du ska' nok komme ud at lege". Til sidst forsøger Ali sig ad et par omgange med at sige "Ik' mere" mellem de responser på testøvelser, som han leverer. Vibeke: "Vi skal lige have det sidste, jo, jeg ved godt det ik' er sjovt, men vi skal lige have det kørt færdigt" (Ob410:12). Sprogtesten er en indføring både for den, der vurderer, og den, der bliver vurderet i at acceptere de positioner, og udfordre dem med større eller mindre virkning på den anden part.

Når pædagogen ellers foretager kortlægninger af børn, sker det typisk på afstand af børnene selv og uden deres direkte deltagelse (W 101:24). Men sprogtesten forudsætter, at pædagogen forelægger barnet testøvelser og ikke mindst, at barnet deltager. Ved sprogtesten bliver pædagogen direkte konfronteret med barnet og får kastet indtryk tilbage i hovedet. Barnet yder med- og modspil. Pædagogen og barnet bliver midlertidigt desorienteret i forhold til hinanden. Pædagogen udspændes mellem at kortlægge barnet som objekt gennem registreringer, og så forholde sig til barnet der fremtræder som subjekt (W52:10). Der er børn, der ikke gør, som der bliver sagt, børn der nægter at tale, og børn der er optaget af testmaterialet på andre måder, end det der forsøges efterprøvet, om barnet kan. Der er børn, der bryder med pædagogens vanlige sociale figuration af dem, eller som understøtter den figuration, hun har etableret. Sociale figurationer henviser til de sanselige repræsentationer som aktører etablerer i mødet med de andre (Gebauer & Wulf 2001: 265). Barnet udspændes mellem at forholde sig til pædagogen som en velkendt person, og at den kendte person agerer uvant.

"Pædagogen Sandra i Bakkely har testark foran sig, som afbilder flere forskellige ting, og stiller spørgsmål til barnet Nicolaj ud fra dem. Mens Nicolaj forholder sig sprogligt tavs med blikket rettet mod Sandra, bevæger han sig frem og tilbage på stolen, løfter armene op og ned, slikker sig på armene med sin tunge, placerer hovedet i hænderne, smiler med munden lukket og holder hånden for munden. Sandra prøver på forskellige måder, at få ham til at gentage ordene fra testarket efter sig. Sandra siger: "Prøv at sige Bamse - Nicolaj?". Nicolaj lader hånden falde ned mod det laminerede ark og peger på bamse med en hurtig bevægelse, ser i retning af Sandra, smiler, holder munden lukket. Sandra trækker vejret ind og siger: "Kan du sige SUT?" Nicolaj bevæger hovedet fra side til side, har taget hænderne op til kinderne, albuerne hviler i bordet, smiler. Sandra løfter nu øjenbrynene en smule: "Du prøver heller ikke", mens hun ser på Nicolaj. Nicolaj og Sandra har øjenkontakt. Sandra læner sig tilbage i stolen igen og trækker vejret ind før hun gentager ordet: "SUT?" og læner sig forover. Sandra og Nicolaj har øjenkontakt, nu er der kort afstand mellem deres ansigter. Sandra smiler: "Bruger du stadigvæk sut?" Nicolaj bevæger hovedet fra side til side i hurtige ryk. Sandra lægger hovedet på skrå, blik i retning af Nicolaj og munden let på skrå: "Arhhh hva' er det helt rigtigt, hvor er der en SUT henne?" Ser ned i retning af ark. Nicolaj ser i retning af Sandra, de har øjenkontakt. Sandra siger: "Prøv at pege på, hvor er der en sut på billedet?" hendes blik går fra ark til Nicolaj. Nicolaj bevæger armen hurtigt frem og lader pegefingern ramme på en afbildning af en sut, og trækker den tilbage igen. Sandra bevæger hovedet op og ned, mens hun siger: "Det er rigtigt!" Sandra skriver ned i papirark foran sig. Sandra ser ned mod papirark foran sig, former munden efter ordet: "PI-GE?". Nicolaj har krydset armene foran sig. Sandra har rynket brynene en anelse: "Prøv at sige det". Nicolaj læner sig hurtigt frem i stolen, løsner armene der har været krydset over hinanden, lader pegefingern ramme afbildningen af pige, trækker

arm og pegefinger til sig igen. Sandra læner sig en smule frem mod Nicolaj og siger: "Prøv at sige det med din mund"(Ob28.99:2)

Til daglig i andre situationer bliver det ofte vægtet, at barnet skal kunne sige til og fra overfor andre (W85). Men i testsituationen skal barnet udvise samarbejdsvillighed - forstået som at besvare øvelserne på bedste besked eller ikke at modsætte sig at blive testet. Testen fordrer, at børnene skal åbne munden og tale. Der er imidlertid et par børn, som modsætter sig testen – ved forholdsvis konsekvent at undlade at tale. Nogle slipper af sted med det, andre får pædagogerne engageret på forskellig vis – bl.a. ved at veksle mellem kendte samhandlingsformer (kraftig gestikulation, smil, holden på armen, blikretning m.m.) og så udførelse af testøvelserne. Der er børn, som på forskellig vis giver modspil til sprogtesten, dets opsætning og gennemførelse.

Barnet Nicolaj modstår testen ved at være, hvad pædagogen bagefter kalder "på tværs" – han lægger armene over kors, slikker sig op ad armen, fastholder blikket på pædagogen, men uden at give verbal respons, han viser med gestus som pegefingeren, at ordet, pædagogen vil have ham til at udtale, kan kobles til billedet, der ligger foran dem. Afstanden mellem den voksne og barnet forstørres og minimeres gennem blikretning. Sprogtesten skal, mens den pågår, helst foregå ad én omgang af hensyn til pædagogens øvrige gøremål, der er sat på standby og de andre pædagoger og børn der er omlokiseret, mens den står på. Som pædagogen Sandra i Bakkely siger, er det ikke særlig nemt at komme ud og skulle sige til kolleger, at det er "en ommer", fordi barnet ikke har villet deltage. Pædagogen ser det som sin opgave at motivere barnet til deltagelse.

Hvis testsituationen mellem en pædagog og et barn helt kuldsejler, får det sjældent pædagogen eller forældrene til at undlade testen i første omgang. Testen genoptages på ny en anden dag - også som noget der forekommer før min tilstedeværelse. Der er flere børn, som forsøges testet på ny, hvis de har modsat sig det første gang. Set fra et andet perspektiv er det socialisering til at lade sig teste. Barnet Nicolaj bliver forsøgt sprogtestet to gange af pædagogen Sandra, men undlader begge gange at tale, når det gælder selve øvelserne. Når Nicolaj ikke er til sprogtest, har han en jævn talestrøm kørende, så hverken pædagoger eller forældre er i tvivl om, han kan tale. De forsøger at sprogteste ham to gange, med henvisning til at han skal lære den slags situationer at kende. Her taler moren på den ene side frem, at barnet godt kan sætte sig på tværs af situationer, hvor nogle vil have noget bestemt ud af ham (W86). På den anden side vægter hun ved udfyldelsen af spørgeskemaet til test nr. to, at hun finder, at han kan meget mere, end første gang hun skulle udfylde den. Der er hos hende en vis begejstring over, at der er sket en progression i hans sætningsopbygning (W86:28). Barnet Nicolaj's modstand mod at ville indgå i testen, prøver pædagogen at opveje ved at finde en anden måde at vurdere ham på - der foretages iagttagelser af ham, han går ikke fri af kortlægningen.

## Samfundet i rummet. Testøvelser og kropsholdninger

Sprogtesten er på en gang standardiseret og situationsspecifik. Ved sprogtesten opsætter og indtager pædagogen et temporalt rum, der er fortættet med materielle redskaber, som samtidig er indvævet i institutions- og samhandlingsformer, der ikke kun har forankring i daginstitutionen. Pædagog og barn søger at træde i forhold til sprogtesten, og uden at de nødvendigvis er fortrolige med en sådan situation, er det del af processer, hvor der sker sanselige legemliggørelser af institutionel praksis. De former for mimetisk ageren, der finder sted mellem aktører i form af kropsholdninger og gestus, går i en samfundsmæssig og institutionel forstand forud for selve testen, hvori sociale normer, værdier og magtkrav kommer til udtryk (Gebauer & Wulf 2001:41,105). Mimetisk er sociale handlinger, når de er kropsliggjorte, det vil sige når den agerende aktør med håndtegn, nik med hovedet eller øjekast, forholder sig til de andres bevægelser (Gebauer & Wulf 2001:12,26). Det rum, der etableres for sprogtesten, emmer af institutions praksisser (som det også gør sig gældende for den øvrige hverdag) og er i den betydning ikke temporal, men indvævet i vidtrækkende sociale strukturer. Testen slår en takt an, der indgår i pædagogens og barnets rytmer for samhandling. Den sociale og sanselige sammenfletning af handlinger er grundfæstet i standardiserede omgangsformer influeret af normer og værdier, der ikke forudbestemmer det institutionelle hverdagsliv, som udfoldes, men som er med til at regulere og genskabe social orden (Gebauer & Wulf 2001:40).

Sprogtesten omfatter brugen af ting, der trækker pædagog og barn i nogle retninger frem for andre uden at forudbestemme det, som foregår. Sprogtesten omfatter stolen som møbel og idealet om det siddende menneske. Dette er et ideal som også er kaldt for homo sedens (Mandal 1987). En række samfundsinstitutioner og møblelementer er konstrueret på en sådan måde, at aktører er tiltænkt at indtage stolene siddende ved et bord. Den siddende stilling er tilskrevet at være en indikator for en kropsholdning, der udviser en tilpas opmærksomhed. Ved at indgå i testen står pædagogen og barnet overfor at have omgang med bestemte ting og forholde sig til hinanden i forhold til det. Sprogtesten omfatter for både pædagog og barn at blive optrænet i kropsholdninger, -udtryk og bevægelser, der er standardiserede, og som markerer, hvilke gestus der er tilladte/ikke tilladte, naturlige/ikke-naturlige. I disse mimetiske processer bringes pædagogen og barnet til at organisere hinanden og sig selv.

Børn, der indtager en siddende stilling, oplever pædagogen ikke som kropsligt urolige, så længe de samtidig lægger armene på bordet, har en hånd på kinden eller under hagen og skiftevis retter blikket mellem pædagogen og testark (Ob219.2, Ob219.1, Ob1512). Børnene skal gøre sig forståelige ved at benytte et passende toneleje, hvor de regulerer og får reguleret lydstyrke og tempo, samtidig med at de ikke må tildække munden med hænderne, så talen bliver utydelig. Sprogtesten fordrer en bestemt

kropslig ageren med beherskede bevægelser og en siddende holdning. Barnet må kunne samordne kropsholdning, gestus, bevægelser, mimik og tale til situationen på måder, der udtrykker villighed og parathed. Krop og ting må bringes i et forhold til hinanden - de må passes ind i hinanden. Barnet skal gøre sig formålstjenlig – så at sige indstille sig på, hvad der er fremsat som en såkaldt objektiv orden og inkorporere bestemte kropsholdninger. Det er en proces, som forudsætter tilegnelse af bevægelsesmønstre med krav om at tilpasse sig tingene, ex. ark med billedpar, kuffert m.m., og tune sig ind på, hvordan det bliver opfattet.

De standardiserede anvisninger for handlen afspejler sociale og institutionelt ladede måder at spørge og svare på (Mauss 2004:76) og generationelle forhold mellem opdragere og opvoksede. Gennem pædagogens udveksling og brug af testen bliver bestemte tale- og handlemåder naturaliseret. Pædagogen er den, der besidder testmaterialet, og barnet skal agere i forhold til de øvelser, som det får fremlagt. Pædagogen etablerer sig selv som spørgsmålsstiller via sprogtesten, og barnet indsættes i rollen som den, der adspurgt skal besvare. Pædagogen anvender en norm for samtalestruktur, der følger rytmer med at stille et spørgsmål og afvente et svar, dernæst at stille et nyt og afvente svar, samtidig med at hun konfronteres med børn, der ikke svarer (Ob1611:4). Her er fordringer til barnet om ikke kun at være talende, men at være det på bestemte måder – nemlig at afvente spørgsmål eller en opgave og dernæst respondere. Der er enkelte øvelser, hvor barnet skal knytte pædagogens fremsagte ord sammen med et fremvist billedpar og udvælge det billede, som ordet hører sammen med. Her knyttes et verbalt udsagn fremlagt af pædagogen, barnets pegende gestus og billedparret sammen med hinanden. I testsituationen befinder pædagogen og barnet sig ikke i et løsrevet og neutralt rum, men bliver på hver deres måder trukket ind i at optræne kropsholdninger, udtryk og bevægelser, der i vid grad er standardiserede, og som henter udtryk fra institutionelle praksisser og omgang med ting.

De forhold, der ellers forekommer selvfølgeliggjorte for pædagoger at foretage sig, kan ved sprogtesten midlertidigt også blive rystet (W52). At pædagogen forsøger at få styr på barnet kropsligt på andre tidspunkter i den daglige strøm af begivenheder, som fx et greb om en arm, fastholdelse af et blik etc., er en legitim om end udtalt del af praksis, men flere pædagoger har det ambivalent med at gøre det ved en sprogtest (W85:44). At fastholde barnet eller at skabe kontakt som pædagogen Ida kalder det, sker via let greb om hagen med hånden, blikretning, minimering af afstand mellem pædagog og barnets ansigt, hold en hånd bag eget øre, lægge en arm på barnets arm, gentage navn for barnet og bruge verbale opfordringer som "er du klar?" (Ob151.2.4), "jeg hjælper dig hen af vejen" (Ob210.1), "prøv at se om du kan", og når barnet genoptager deltagelsen at føre det videre: "Såhh, du kan jo godt" (Ob1512.3). At få barnets stemmeleje på plads, så det er hørbart, det barnet siger, er et af de andre forhold, som pædagogerne forholder sig til; der bliver brugt rullende armbevægelser

med opfordringen "tal højere, så kan jeg høre, at du snakker så højt", løfter armene i vejret (Ob 1512.2), "Lidt højere, skat" (Ob219.1.43). Pædagogen holder barnet op på, at det skal være talende, og som vi også så det i foregående afsnit med barnet Nikolaj, bliver barnet opfordret til "du skal også sige det, i stedet for bare at nikke ik' os'". "Prøv at snakke i stedet for bare at ryste på hovedet, ik' os'?" "Prøv at sige noget, Ik'?" (Ob161.1).

Ved sprogtesten bliver barnet fordret at opøve en evne til at "læse pædagogen". Når barnet ikke svarer, lægger pædagogerne ledetråde ud om hvad svaret kan være, forudsat at barnet forinden har udvist en villighed til at indgå. Pædagogen Ida i Bakkely peger under en sprogtest med barnet Mette på arket, hvor der er en afbildning af et barn, der holder en dukke i favnen: "Og ehh, hvad er det?" Barnet Mette ser fra ark til pædagogen Ida: "En, en", Mette griner kort, Ida smiler: "Hvad er det?" Mette – Ida griner med blikretning vendt mod hinanden. Mette ser ned mod det instruktionsark i testbrug, som hun har foran sig. Ida og Mette retter blikket mod hinanden og har øjenkontakt på ny. Ida siger "Det er ikke en dreng, hvad er det der?" Mette ser fra ark op mod Ida, som har lagt hovedet en smule på skrå og ser op fra ark. Mette siger mens hun ser på Ida: "Det er en pige". Ida nikker og smiler, Mette smiler. Ida sætter et kryds på arket foran sig. (Ob 212.2). Barnet bliver gennem kropsligt situerede samhandlinger indført i at udvise et beredskab til at inkorporere institutionelle normer som sine egne. Sprogtest handler i min optik mere om, at pædagogen konstaterer i hvilken grad barnet mestrer denne form for ansigt-til-ansigt samhandling, mere end den entydigt giver adgang til at måle og efterprøve, hvad et barn præcist ved eller kan (et forhold Säljö 2003 også er inde på).

Barnet bliver opfordret til at ville det rette – at udvise den rette indstilling - ved at forsøge at læse pædagogen og give det påkrævede svar. Ida fortsætter med at lægge ledetråde ud for Mette. Ida spørger: "Hvad er det?" Mette har blikket rettet mod arket: "Det ved jeg ik', Ida: "Nejj". Mette retter blikket mod Ida. Ida trækker med armbevægelser i en bue i luften: "Det er sådan en man hiver, og så det er en bue og en..?" mens hun former munden lydløst i et P. Mette har fulgt Ida's bevægelse med blikket, og retter det nu mod Ida's ansigt og siger: "Pil". Ida og Mette har øjenkontakt. Ida siger: "Ehjj, HVOR er du DYG-TIG" sætter et kryds på arket foran sig. Nu tager Ida arket der ligger foran Mette om bag i bunken (Ob212:3-4). Pædagogen forsøger at læse barnet ud fra testen, og barnet forsøger at læse pædagogens udlæg af testen. Ved spørgsmål fordres barnet at holde opmærksomhed, ikke kun mod selve spørgsmålet, men også mod de ledetråde, som pædagogen lægger ud, for at responsen kan være enten sand eller falsk. Men der er også børn, som Nicolaj i det foregående afsnit, der udfordrer magtrelationerne og sætter spørgsmålstegn ved pædagogens position.

Barnet afkoder, at der er mere på spil end aktiviteten alene. Børnene holder ikke kun blikket på den voksne, men har også blik for den voksne. De "aflæser" og holder øje



med de afkrydsninger, som pædagogen foretager, samtidig med at pædagogen forsøger at lade dette foregå ubemærket. Sprogtesten indgår i voksnes og børns daglige sansninger af hinanden, hvor de søger at afstemme egne handlinger efter de vurderinger, som de møder eksplicit og implicit. Sprogtesten kan i den forstand ses som noget, der indgår i, at barnet opøver at danne sig et billede af, hvordan det tager sig ud i den voksnes øjne, og hvad denne bider mærke i. Tilsvarende sammensætter de enkelte voksne i modsætninger og brudstykker, på baggrund af hvad de iagttager og tillægger betydning, et billede af det enkelte barn. Børnene erfarer, at det tilsyneladende er relativt uomgængeligt at blive vurderet på bestemte måder og ud fra bestemte standarder. Sprogtesten vil ikke være den sidste test, som barnet indgår i. I løbet af daginstitution- og skole vil der være en lang række tilbagevendende tests, målinger og sammenligninger, som forsøger at vænne børn til, at voksnes vurderinger er af betydning, og i den forstand bidrager testen til en socialisering af børn i et spændingsfelt mellem at blive formet, og selv at forme en ageren. Altså at få gjort barnet som kropsliggjort subjekt villig til at lade sig kortlægge, i det spænd der er mellem en social verden, de enkelte aktører og dem imellem. Her er aktører (de andre og den enkelte) ikke klart adskilte entiteter, begge parter indvirker på hinanden.

Ved sprogtesten bliver børns ageren, som i andre hverdagsrytmer af pædagogen, anset for passende og upassende. Sprogtesten er ikke kun kropsligt fremmed for de deltagende aktører, men spiller også sammen med de kropsholdninger, gestus og samtaleformer, som er påkrævede i en institutionel hverdag. Pædagogen og barnet skal så at sige lægge krop til, og disse øvelser udføres af og gennem kroppe, hvor noget forekommer de deltagende mere meningsbetonet end andet (Kayser Nielsen 1997:26). Barnet skal holde kroppen i ro. Barnet bliver gennem sprogtesten introduceret for en formaliseret vurdering, der fordrer en kropslig og mental indstilling, som skal udvise parathed overfor at blive vurderet, samtidig med at det ikke synligt må lade sig mærke deraf. Testen fordrer, at pædagogen og barnet 'holder sammen' på sig selv på bestemte måder; at ansigtet holdes i bestemte folder, og kroppen forbliver i siddende stilling. Dette gælder også blikretning, og når der brydes med normen for blikket som opmærksomhedsmarkør, kaldes barnet ved navn for at få det bragt tilbage til situationen (Ob310:9). Dette handler om de sociale processer, der knytter sig til at tilegne kropsholdninger via gøren-en-gang til, dvs. at sætte sig selv i stand til at foregribe forventninger og/eller at modsætte sig dem.

Der er en række af de kropsliggjorte samhandlinger, der også forekommer på andre tidspunkter i det institutionelle hverdagsliv. Men sprogtesten bryder også med normer for daglige samhandlingsformer og vurderingsformer. Selvfølgeliggjorte former for praksis bliver udfordret af sprogtesten. Der foregår en kontinuerlig etablering af vaner og rytmer og opbrud af andre. Det gælder fx testens fordringer til pædagogen om at holde et udtrykkløst ansigt, hvad angår blikretning, når barnet skal pege på et billede. At holde masken fremstår kunstig og er så vanskelig for pædagogen Vibeke fra Højen, at

de var to inde til en start, hvor den ene gennemførte testen med barnet og den anden satte krydser. Herom beretter Vibeke: "...jeg havde faktisk også Anna (red. anden pædagog) med inde, fordi det der med at både og sidde og sætte krydser og have samtalen først, det kunne det kunne jeg slet ikke overskue. Så jeg havde Anna til at sætte krydser (latter), og så havde jeg så seancen, ikke? Og det var meget det der med, altså netop fordi vi er meget sådan gestikulerende, og vi bruger vores kropssprog, og "åh, prøv nu at se" og sådan noget, og det måtte vi bare slet ikke. Det var SÅ kunstigt altså. Og det tror jeg også helt klart børnene fornemmede, fordi de børn, som helt klart kender mig, det er SLET ikke mig det der, vel? Altså, så hvad er det hun laver, ikke? Altså, så det er klart, ikke?" (W52:11). Kropsliggjort ageren udløser processer, der både virker indadtil og udadtil. Det er at forstå som en dobbelthed, hvor inde og ude ikke er hinandens modsætninger, men mere to sider af samme sag (Merleau Ponty 1994:92ff). Selv et ansigt uden udtryk udkaster mening. Pædagog og barn agerer ikke i et tomrum, hvor vante samhandlings- og vurderingsformer lades uden for døren, og genoptages når de forlader lokaliteten for testen.

### **Kategorier af børn og andre tests**

I Bakkely og Højen sker der ind imellem kortlægning af børn, der fokuserer direkte på deres psykologiske konstitution (ud fra kategorien særlige behov), og hvor sprogtest indirekte bliver involveret. Til kortlægning af hvorvidt børn har det der kaldes for særlige behov, indgår ofte andre tests end sprogtest som det primære. Testene, der bl.a. trækker på pædagogisk-psykologisk videnskab og praksis, er målrettet at kortlægge, hvordan normalitet kan fastlægges, og hvilke mulige afvigelser et givent individ kan have (jf. også afhandlingens kap. 6). Det gælder også børn, der bliver kortlagt af fx børneklínik, PPRs psykologer og tale-høre-pædagoger diagnostisk, for en vurdering af om de skal henvises til en specialskole/institution eller tilbydes andre former for støtte (W92:11). Det er børn der bliver betegnet som at udøve stor kropslig udfoldelse såsom at "kravle på væggene og hænge i gardinerne" på ikke behørigt tidspunkter eller at være for indesluttet uden "at ville øjenkontakt" (Ob110.9,39, W87:11, W55:52). Til et møde mellem tale-høre-pædagogen Rasmus og pædagoger i Højen går det op for mig, at når forældre ikke deler pædagogers skøn om at indstille deres barn til en udredning, bliver de som en start foreslået at kortlægge barnets sprog. Pædagogen Vibeke fortæller, at sprogtests (både den til treårige og andre) bliver anvendt til på sigt at forsøge at få forældrenes accept til en videre kortlægning af barnet for andre behov (Ob119).

Pædagogen Vibeke fortæller at hvis de møder modstand hos forældre overfor en udredning, "Jamen så kører den via sproget, altså det er jo forfærdeligt at sige, men sådan er det" (W92:12). Pædagogisk Psykologisk Rådgivning bliver til at starte med i skikkelse af en tale-høre-pædagog. Når et barn indstilles til tale-høre-pædagoger, bliver der pr. automatik tilknyttet en psykolog, og Vibeke siger "...så kan de jo så komme ind

og sige; 'jamen der er jo også noget andet', og når de snakker med forældrene, så er det dem, der har snakken, hvor de går ind på den måde, ikke" (W92:12). Her er der en sondring mellem, hvad der fremstår som farlig kontra ufarlig. Sprogtest bliver af forældre, ledere og pædagoger modstillet psykologiske test, som noget der er mindre farligt (W42). Herom beretter lederen Pia i Højen: "Med sproget er det nemt. En talepædagog er ikke farlig. En psykolog. Altså, så snart man hører ordet psykolog. Jeg tror ikke, det er så farligt, som det har været, men puha, 'der kan jo være noget galt med mit barn. Det kan jo være, det er handicappet. Det kan jo være, det ikke er ligesom almindelige børn. Hvad nu, hvis det ikke skal i almindelig skole?' Jeg tror, det er mere farligt for forældre. Og det kan jeg da godt sætte mig ind i" (W42:8). I Pædagogisk Psykologisk Rådgivning anvendes tests rettet mod fx børns sociale færdigheder, personlighed og intelligenskvotient som forholdet mellem det, et individ kan præstere i en given prøve og den pågældendes alder og afvigelser herfra (jf. afhandlingens kap. 6). Pædagoger indgår som kortlægger af barnet, når de fx foretager Kunno Bellers udviklingsbeskrivelse på barnet efter anvisning fra psykolog og talehørepædagog (W52:19, W55:70).

I Bakkely er der praksis for, at pædagogerne gennemfører en såkaldt skoleparathedstest, hvis de og/eller forældrene er i tvivl om, hvornår et barn skal overgå fra børnehave til skolestart (W55:49, W101:30). Skoleparathedstesten<sup>70</sup> lægger op til at kortlægge barnet som en kvantitativ opgjort enhed i et profilschema. Testen er indarbejdet i pædagogernes handleberedskab i en sådan grad, at forældrene ved tvivlstilfælde selv udbeder sig, om pædagogerne vil udføre den på barnet. Denne test sættes lig en fagkyndig bedømmelse af barnets parathed til skole, og som en vurderingsmatrix der kan afklare de skøn, der er foretaget forinden. Det er også en test, som forældrene kan komme ud for, at pædagogerne selv foreslår gennemført på barnet, og i sådanne tilfælde bruges det ofte som et redskab af pædagogerne, når der er tilløb til uenigheder i skønnet af barnet i forhold til skolestart eller ej (W80:1). Hvis forældrene mod pædagogernes anbefaling vælger, at barnet skal starte i skole, anfører pædagogerne bemærkninger på papirer til skolen - og ind imellem en henvisning til et ringe resultat for en gennemført skoleparathedstest. Her er indgange til at forstå, hvordan testpraktikker ind imellem bliver gennemført med henblik på at understøtte en faglig autoritet overfor forældrenes kendskab til barnet (Ob2011).

I Bakkely indgår sprogekortlægning af børn, der er kategoriseret som tosprogede, i at kortlægge, hvorvidt de er skoleparate. Der er en tosprogskonsulent Maiken, som tager rundt i kommunens daginstitutioner og står for sprogekortlægning af de 5-årige, inden de skal i skole. Det sker ud fra et andet ministerielt materiale, "Vis, hvad du kan" (jf. afhandlingens kap. 4), der er særskilt rettet mod denne kategori af børn.

---

<sup>70</sup> Det er materialet "Skal dit barn i skole nu? En skoleparathedundersøgelse til brug i daginstitution og børnehaveklasse" af Hans Wetzler, Heidi Kromayer & Naja Lyberth mfl. fra 1992 som er i brug.

Sprogkortlægningen sker ved tilstedeværelse af institutionens sprogpædagog (Ob169.9). Tosprogskonsulenten introducerer kortlægningen for Saku og de andre børn, der kortlægges den dag, med "jeg har hørt, du taler to sprog og skal høre, hvor godt dansk du taler og fortælle det til skolen" (Ob169.9:11). I modsætning til sprogtesten af børn i anden alder, bliver det over for denne kategori af børn markeret, at de bliver vurderet, og at det gælder om at præstere noget. Mellem kortlægningen af hvert barn, forhandler tale-hørepedagogen og pædagogen på plads, hvorvidt det enkelte barn er moden til skolestart eller ej. Pædagogen Heidi siger til tale-hørepedagog Maiken, at hun er i tvivl om, Saku bevidst ikke svarer, "fordi så bliver der ikke stillet krav til mig". Tale-hørepedagog Maiken indskyder: "Men den holder ikke i den her situation" (Ob169.9:35).

Tale-hørepedagogen lægger vægt på at Saku skal kunne klare, at en fremmed voksen stiller krav til ham. Hvorvidt barnet udviser villighed til at indgå i en samtale, bliver markeret som tegn på skoleparathed (W55:108). Ved Saku finder tale-hørepedagog Maiken, at han ikke "ikke klarer sprogtesten særlig godt", og pædagogen Heidi og hun taler frem og tilbage, om der skal anbefales skolestart eller udskydelse til forældrene. Her bliver et af de forhold, som influerer på, at tale-hørepedagog og pædagogen finder, at Saku ikke skal blive i børnehaven, at han allerede "rager et hoved højere op". Barnets legemshøjde vejer paradoksalt nok tungere over de andre forhold, der lader til at afgøre, at tale-hørepedagog og pædagogen finder det er bedst, han begynder i skole (Ob169:2.25).

### **Kollektivt møde for forældre, garderobe snak og samtale om eget barn**

På et kollektivt forældremøde har pædagogerne i Bakkely på dagsordenen: "Hvad går vi som pædagoger og laver i dagligdagen? Hvorfor er det tit medhjælperne, der passer børnene?" Herunder er der oplistet: "sprogvurderinger, kurser, dokumentation/evaluering, planlægning og meget mere" (W83:12, W87:44, leders notat til forberedelse). Sprogtesten bliver markeret som en del af det, pædagoger til daglig omtaler som papirarbejde, og som de finder det vanskeligt at nå mellem øvrige gøremål, og som tager "tid væk fra børnene" (W83:13). Børn bliver markeret som en kollektiv gruppe, som sprogtest flytter tid fra, og der indgår ikke i den opgørelse, at der er konkrete børn, der deltager i testen. I Højens nyhedsbrev (dec) til forældre lyder det: "Vi har ansat Z (red. anonymiseret) i børnehaven frem til juli i nogle ekstra timer, vi har fået for, at pædagogerne kan få tid til andet arbejde. Disse timer vil vi bruge på at få lavet 3-års vurderinger og til at komme i gang med læreplansarbejdet". Sprogtests opfatter pædagogerne ikke som "børnetid", men som andet arbejde. Pædagogen Vibeke i Højen udtrykker i en sidebemærkning, at det er blevet vanskeligere at holde sig på stuen: "Der er meget af min tid, der går med at snakke – nu snakker jeg med dig, og så er der de der sprogvurderinger. Det kan godt være, de kalder mig stuepædagog, men jeg har ikke styr på børnene, det har mine medhjælpere og gudskelov for det"

(W92:3). Sprogtests finder pædagogerne ikke kun skærper blikket for børnene, men fjerner også opmærksomhed fra dem.

Magt og påvirkningsformer udspiller sig ikke kun voksne og børn imellem. De sociale forbindelser mellem voksne, bliver tendentielt pædagogiseret i forhold til børn. På forældremødet i Bakkely beretter pædagoger om, hvad de kalder børnegruppens trivsel og stuens gang, samt hvordan deres tid går til sprogtests og andet arbejde, når de ikke er på stuen. Forældre bliver, blandt pædagogers råd om børns motorik, sociale udvikling og legeaftaler for børnene, opfordret til at indgå i arbejdet med sprog. Sprogpædagogen Heidi anviser, hvordan forældre kan arbejde med barnets sprog: "Sproget handler også om sociale spilleregler, det er et fælles ansvar, og en stor del af opgaven ligger hos jer. Derhjemme kan I læse dialogisk og tale om det, I læser, spiller, sætte ord på alt, bruge biblioteket og låne sprogrysækken fra børnehaven med hjem" (Ob610:6). I de øvrige hverdagsrytmer befinder forældrene sig i den dobbelte situation, at pædagogerne, ikke kun hvad angår barnets sprog, kan opfordre til, at de iværksætter en indsats for barnet, og at de samtidig forventes at få det gennemført.

Forældre beretter, at det er vigtigt for dem, at deres barn bliver bemærket i hverdagen af pædagoger, dog ikke som noget entydigt (W80, W102). I andre sammenhænge arbejder forældre ind imellem på, at få flyttet fokus fra barnet igen. Det kan fx være, hvis der kommer et ophæng med en kommunal pjece på udvalgte garderobepladser for specifikke børn. Når pjecer med fx "10 råd fra tale-høre-pædagogen" eller "krop og motorik" flytter plads fra den fælles opslagstavle til barnets plads, forflytter det sig fra at have status som kollektiv information om børn, til at blive privat information målrettet særskilte forældre og deres barn. Pjecerne bliver placeret halvt inden under andre ophæng på barnets garderobeplads, titlen på pjecen er ikke synlig, men selve ophænget er stadig til at få øje på for forældre (og andre). Det er pjecer, der formidles til forældre, som ikke nødvendigvis selv har bekymringer for barnets sprog, men som efter stuens sprogarbejde kan få forelagt, at barnet kan vinde fordel af, at de træner mundmotorik eller ordforråd. Her bliver øvelserne ikke altid kun gennemført af forældrene *for* barnet, men også for at genetablere pædagogens blik *på* barnet.

I organiseringen af hverdagens rytmer er der emner, som pædagoger tager op i garderoben med forældre, og emner der er markeret til ikke at kunne tages op for en snak der. I forhold til sprogtesten forelægger pædagogen, når børnene har en høj eller gennemsnitlig score, til forældrene ved en kort udveksling i garderoben, at "det gik fint" (Ob209). Men en sprogtest, der bliver opgjort til en lav score, finder pædagogerne det er svært at passe ind at tale med forældrene om, og de får det sjældent at vide med det samme. I Bakkely bliver barnets testscore formidlet i forbindelse med en tre måneders samtale, der snarere er afpasset, hvornår barnet er startet i børnehaven, end hvornår sprogtesten er gennemført. I Højen forsøges et testresultat med lav score formidlet i forbindelse med forældres aflevering og afhentning på en lokalitet, hvor der ikke er andre forældre, og den lokalitet kan være svært at finde (Ob117). På det

kollektive forældremøde i Bakkely, hvor pædagog Heidi beretter om institutionens sprogarbejde inkl. test af de treårige, spørger en mor, som har en bekymring for sin datters sproglige udvikling om, hvornår hun vil få af vide, hvad sprogtesten viser. Da moren til Camilla spørger til sprogtesten, siger hun: "Jeg har lavet noget på den, og I har lavet noget på den. Jeg kunne forvente, hun har brug for noget hjælp, det hun siger, er en del af tiden volapyk" (Ob610:5). Der bliver tavst blandt de øvrige forældre, da moren siger det sidste. Camilla's mor tilføjer, "hun synger meget, det er rigtig hyggeligt". Pædagogen Sandra fremhæver, at optællingen af testscoren for barnet endnu ikke er foretaget, og at hun vil prøve at få tid til det snart, og at det er nødvendigt at opgøre testscoren, før det kan afgøres, hvilken indsats der kan være brug for (Ob610:6).

En forældres forespørgsel om bistand til barnet, bliver således sat i bero, indtil testscoren er optalt. En halvanden måned efter den gennemførte sprogtest afholder pædagogen Sandra en individuel samtale med Camilla's forældre. Det er det, der bliver kaldt for en 3 månederssamtale, som forældre bliver tilbudt, når deres barn er startet op i børnehaven og har gået der en tid. Det er ved denne lejlighed, at pædagog S formidler testresultatet til forældrene, og selvom testen er taget for noget tid siden, bliver den behandlet som et aktuelt billede af barnet. Sandra indleder mødet med: "Vi har jo taget den her sprogvurdering, og den er ikke ret god". Moren til Camilla: "Nej, det er vi så også godt klar over. Er det den samme eller en anden"? Pædagogen Sandra: "Nej, I har jo skrevet, hvor mange ord hun kan, og det er jo så ikke ret mange". Moren til Camilla: "Det er så blevet bedre, siden vi tog den". Faren til Camilla fortsætter, hvor moren slap: "Det går jo stærkt efter hun har fået fjernet polypper og alt det der". Sandra siger: "Det er jo også lidt det, vi håber. Men hun er i den gruppe, hvor man skal gøre en særlig indsats, har vi snakket om" (W35:01:00).

Normalitet bliver ikke kun fortrinsvis markeret med barnets testscore, men bliver også markeret i forhold til pædagogen Sandra's forventninger til og vurderinger af Camilla's måde at agere på, når hun henvender sig til voksne. Camilla bliver markeret som et barn, der har behov for en særlig indsats, samtidig med at Sandra refererer, at de på stuen har talt om, at både forældre og de selv skal blive bedre til at "...stoppe med at opfylde behov, før hun har sagt det - presse hende til at sige, hvad hun vil have" og bede hende om at tale højere. (W35). Pædagogen Sandra forelægger for forældrene, at de har talt om at indstille Camilla til tale-høre-pædagog, og at hun kan teste Camilla og tage en samtale med dem. Faren spørger til sprogskole, som han har hørt om fra andre forældre, hvortil Sandra indvender, at det er hun for lille til at begynde i – endnu, tilføjer hun. Forældrene har tidligere haft Camilla's bror i samme institution. Moren fortæller senere, at Camilla's bror har haft sproglige problemer, som hun ikke fandt, de fik hjælp til i børnehaven, og som blev bemærket i skolen og sat ind overfor, da han startede der (W81:25). Tidlige sproglige problemer hos børn tilkendegiver moderen er acceptable, men samtidig bemærker hun, at der kommer en alder, hvor

børn forventes ”..at tale rent”. Moren fortæller, at et barn i skolealderen, der snubler over ord og udtale, bemærker det selv og bliver mere tavs og hviskende af det, og det er en sådan situation, hun gerne vil undgå for hendes nr. to barn (W81:26).

Sprogtesten underbygger pædagogens vurdering overfor forældre (W87:26). Pædagogen har råderetten til at opgøre sprogtestens resultater, mens forældre via testmaterialet er inddraget som kortlægger af deres eget barn, når de besvarer testens spørgeskema til forældre, bl.a. hvilke ord ud af 100 oplistede, barnet kan. Flere forældre kommer med beretninger om, hvordan blikket på barnet ændrer perspektiv ved besvarelsen af netop dette spørgsmål. I modsætning til pædagogens test af barnet, kræver forældres besvarelse af spørgeskemaet ikke barnets direkte deltagelse, men at forældre afstemmer listens 100 ord med, hvad de husker barnet siger. Testen er tricky for de forældre, som ikke finder, at de kan genkalde sig, hvilke af de oplistede ord som barnet siger, og de tager forskellige greb i brug for at afklare dette. Forældre til barnet Magnus tager fx en bog frem, der har illustrationer svarende til de ord, der skal afkrydses, om barnet kan, og peger på dem, for at afprøve om barnet kan sige dem ”..af sig selv” (W81:29). Her rammer testidealet om en objektiv voksen forældrene selv og trækker handlinger i to modsatrettede retninger. Forældre prøver møjsomt på forskellig vis at sikre sig ikke at lægge ord i barnets mund, men samtidig også at opkvalificere de svar, de kan give om barnets kunnen. Forældre til Nicolai benyttede en anden fremgangsmåde, hvor de lagde arket på sofabordet over nogle dage og afkrydsede de ord, som de hørte barnet sige (W86). Andre forældre tager opgaven langt mindre bogstaveligt og siger adspurgt om, hvad de gjorde i forhold til at udfylde spørgsmål om 100 ord og sætningsopbygning, at de sjussede sig frem (W 84, 98, 102). De forældre, som stiller spørgsmål ved, hvorfor det netop er de 100 ord, de skal kunne, undrer sig i det stille og finder ikke anledning til, at det skal forelægges for pædagogen (W 73).

### **Pædagogen og forældre tæller barnet op. Opgørelser af barnets svar ud fra testens kategorier og pædagogens afkrydsninger til testscores**

Kvantitative opgørelser er bærere af verdensbilleder, ideologier og hensigter tilsvarende andre metoder, der er konstrueret i en social kontekst. De skaber virkelighedsforståelser og kategorier for, hvad der er måleligt, og hvordan det er det. Hermed strukturerer og bidrager statistikker til at forme aktørers billeder af virkeligheden (Højer 2002) og handlingsrum. I Højen har den kommunale forvaltning indkøbt det it-baserede system, hvor pædagogerne er tiltænkt at registrere børnenes anonymiserede testresultater ([www.sprogvurdering.dk](http://www.sprogvurdering.dk)). På baggrund af pædagogers indtastninger i dette system får PPR en elektronisk avis, såfremt der er et barn, hvis testscore placerer det i den kategori, der bliver kaldt for særlig indsats. Pædagogen Vibeke siger, hun blev meget overrasket, da tale-hørepedagogen tilknyttet Højen på denne baggrund tog kontakt til dem for at drøfte specifikke børn på et møde.

Pædagogen Vibeke udtrykker det, som at hun slet ikke var klar over, at det ”popper op hos ham på den måde” (Ob1401). Da tale-hørepedagogen gennemgår hvert af børnene, der ud fra testen er indplaceret i kategorien ”særlig indsats”, (re)etablerer pædagogen Vibeke blikket på hvert af børnene, som ”at de er på vej”, og at vægte, hvordan de begår sig i det, der bliver benævnt som ”til daglig” (Ob2.10, Ob1410.2).

Det er ikke usædvanligt i vestlig kontekst, at alder bliver opgjort både i år og måneder, jo yngre børn er (Hockey & James 1995, Lærke 1998b). I andre sammenhænge end sprogtesten bliver der lagt vægt på, om et barn er tidligt fra året eller sent fra året, når dets modenhed og udvikling diskuteres. Ved et møde i Højen mellem tale-hørepedagogen Rasmus, lederen Pia og pædagogen Anna bliver der gennemgået, hvilke børn der er i alderskategorien for at blive sprogtestet (2 år og 10 mdr. til 3 år og 4 mdr.), hvilke der mangler, og hvilke der er det, de kalder for overskredet (Ob31.8, Ob 2.10:14). Det it-styrede management-program Sprogvurdering.dk indgår i, at det er muligt for tale-hørepedagogen at overvåge den faktiske teststrate i institutionerne. På tale-hørepedagogens forespørgsel giver Pia og Anna begrundelser for, hvorfor en sprogtest endnu ikke er gennemført for et barn, der er i alderskategorien. Det er institutionelt selvfølgeliggjort at benævne børns udvikling som foran eller bagud med henvisning til fødselstidspunkt på året, og aldersforskel mellem børnene bliver opgjort helt ned til en måneds forskel (W91:17). Ideen om en lineær udvikling gør det muligt at tale om børn som foran, gennemsnitlige eller bagud i udvikling. Det sker, at pædagogerne finder, at der er en disharmoni mellem en kronologisk opgjort alder og en modningsmæssig (mental) alder. Børn kategoriseret som tosprogede, men også øvrige kategorier af børn, kan blive omtalt til at svare til børn i en lavere alder end deres biologiske alder – dvs. som nogle der indenfor et tidsspand ikke er modnet, som der forventes (W83:7). Samtidig er alder og modenhed hele tiden forhandlingsbart. Der er børn i treårsalderen, som falder udenfor kategori, og hvor der ikke gennemføres sprogtest med henvisning til, at barnet ikke kan tale, og at der er nået til enighed med moren i forhold til, at der pågår en udredning om ikke at teste yderligere for ting ”..han alligevel ikke kan” (Ob30.89.2).

Daginstitutioner og pædagoger bliver på tidspunktet for feltarbejdet pålagt at tilbyde forældre en sprogvurdering af barnet. Samtidig lader det til at åbne op for eller bestyrke andre positioner i forhold til forældrene. Forældre har fra før barnets fødsel og løbende derefter, fået både jordemødres, lægers og sundhedsplejerskers (risiko)vurderinger af barnet. Forældrene drager i forhold til sprogtesten sporadisk paralleller til særligt sundhedsplejerskers besøg i hjemmene og deres brug af vægtkurver for høj, middel eller lav vækst (W 81, W82, W84). Vægtkurver repræsenterer også idealer for barnets udvikling som en standardiseret størrelse (Epstein 2009) og er således ikke så sær en association til sprogtesten, som den først kan forekomme som. Det er langt fra første gang, at forældrene støder på at blive præsenteret for indplaceringer af deres barn på en skala for udvikling og at forholde



sig til, hvor barnet befinder sig på en gennemsnitlig kurve. Med andre ord vinder kategorier om udvikling og alder genklang hos flere af forældrene, og en brug af sprogtesten forstærker og understøtter sådanne orienteringer. På den måde finder forældrene at sprogtesten ligger i forlængelse af tidlige opmålinger af fostret og det nyfødte barns vækst. Forældre præsenteres således tilbagevendende for at barnets fx fysiske eller sproglige udvikling kan følges ved at give det sin egen udviklingslinje prikket ind på en model for normal udvikling.

Ole's forældre i Bakkely er til samtale med pædagog Ida, de sidder i et mindre lokale overfor hinanden omkring et bord. "Ida har papirarket foran sig med sprogtestens pædagog- og forældredel og siger henvendt til forældrene: "Nu hedder det sig, altså, vi har jo taget de hersens, vi lægger ud med, eh, den sprog-screening, det er et svært ord, som I selv har udfyldt...". Ida siger: "Og den er helt perfekt, alle krydser og det hele er der". Ida ser frem og tilbage mellem testarket og forældrene, mens hun siger: "Så er der så et, eh, vurderingsmateriale, som vi har taget på ham. Og jeg kan kun sige, at når man ligger oppe i det hvide, så er man dygtig, når man ligger i det sorte, så er man aldersvarende sådan, og ligger man i det grå skal man arbejde med det". Mor nikker frem for sig, mens hun siger: "Jahh, okay, nå, men det er da meget godt". Ida siger: "Jahh", bladrer i papirarket. Moren lægger en finger på en kurve på testarket, hvor Ole ligger lige oven over det sort skraverede område." Arhh?", udbryder hun, mens hun vender mundvigen nedad og banker fingerspidsen let mod kurven. Ida ser fra moren til faren, mens hun fortæller, at det er de fire ord "Dukke, sut, væg, gulv" som Ole ikke kunne huske. Hertil tilføjer Ida "men det er også nogle åndsvage ord, hvad har de med hinanden at gøre?". Moren bevæger hovedet op i små bevægelser, mens hun siger: "Og det kan vi jo ikke vide, de (red. børn) skal så kunne huske det", Ida siger: "Ja, lige præcis ik'? Men han ligger stadigvæk, alligevel i det hvide felt". Ida bladrer i papirerne, mens hun siger "INGEN problemer overhovedet". Moren: "Nå", Ida: "Så ligger han så liiiiige der" (x) Moren tager ordet: "Uhh, hvad er det for noget?" Ida slår ud med armene og bevæger hovedet fra side til side. Mens hun smiler, gentager hun: "Ingen problemer, IN-GEN". Latter, Faren smiler, mens pandebrynet trækkes sammen: "Det går vi hurtigt hen over, eller hvad"? Ida smiler og siger: "Jahh, jahh", Moren latter. Ida peger mod testarket igen og siger: "Og vi går så ind og tæller sammen, hvor mange scores han får, han får så en til, han ligger her mellem 0 og 1", Moren nikker, mens hun siger: "Okay", Ida bevæger fingeren langs testarket og siger frem for sig: "Total, generel indsats. Børn med alderssvarende kompetencer indenfor alle sproglige områder". Ida klikker med tungen og smiler, "der ligger han". Moren ser på Ida: "Nå, okay..." (Ob419).

Den statistiske tankefigur er blevet en selvfølgeliggjort del af hverdagens sociale tænkemåder, og ikke kun det, men den bliver også regnet for en objektiv måde at opnå viden på (Gullestad 2002:45). Der bliver af pædagoger og forældre tolket på sprogtestens resultater og stillet spørgsmål dertil, men der bliver sjældent rejst

grundlæggende spørgsmål om selve metoden. Kulturelle fortællinger om børns udvikling som målbar bliver genskabt i omgangen med sprogtesten. I formidlingen af barnets testscore til forældre er det forudsat, at de er bekendt med en udtalt model for normaludvikling, som noget der kan blive bedømt til at være enten hurtig, alderssvarende eller forsinket, og at de har blik for, hvor deres eget barns udvikling placerer sig i relation til det, der er markeret som gennemsnitligt. Kort sagt, at de har og får en opfattelse af, hvad der er normalt, forstået som hvad er såkaldt alderssvarende. Sprogtesten kan, i forhold til barnets testscore og indplacering på en generaliseret normalfordelings- og udviklingskurve, både give forældre anledning til bekymring eller virke som værn mod samme (Ob4310). Sprogtesten ses af flere forældre som et tiltag, hvor der tages udgangspunkt i *deres* barn (W82:1.29, W100:18). Ved sprogtesten som et individbaseret tilbud bliver forældres opmærksomhed rettet mod deres barn og aspektet med at få barnet kortlagt som alderssvarende eller ikke alderssvarende. Forældre bliver på sin vis udstrakt mellem en institutionaliseret individualisering og risikohåndtering i forhold til barnets fremtid (Ob318,Ob4310). Selv for forældre, for hvem sprogtesten i princippet er et tilbud, er der tale om at fremsætte lærings- og udviklingsmål, som er vanskelige at vælge til og fra.

### **At føre mappe over børn**

Sprogtesten og øvrige kortlægninger om barnets udvikling kan ses som en del af en tidligt indledt institutionel biografi om barnet (Bourdieu 1997). I Bakkely indgår der i børnenes stamkort to felter, hvor forældre enten afgiver samtykke eller modsætter sig, at barnet i en alder af tre år sprogtestes/screenes. Samtidig er det i samme felt markeret som obligatorisk for børn, der er kategoriseret som tosprogede. Pædagogerne katalogiserer barnets stamkort og opbevarer for hvert barn dets testresultat i en individuel mappe, der står på kontoret. Herfra hentes bl.a. også materiale til det, der bliver kaldt for barnets mappe, som senere overgår til skolen (jf. afhandlingens kap. 6). Sprogtests er markeret som screeninger, der giver øjebliksbilleder af børn, men omfatter også prospektive perspektiver, når de overdrages til fremtidige skoler, og retrospektive perspektiver på hvad barnet har præsteret. Barnets mappe skal kortlægge, ikke blot *hvad* barnet kommer med af forudsætninger (kan), men også *hvem* barnet er, hvad der ligger indenfor det normale, og hvad der ligger udenfor.

I hjemmene står "Barnets første leveår", som en fortrykt (scrap) bog med undertitlen 0 mdr. til to år i en del af reolerne. Det er et eksempel på, hvordan forældre også indgår i at kortlægge barnet, som jeg ikke havde øje for, før det var en ting, som gentagne gange blev fremvist i forskellige hjem ved mine interviewbesøg (W350:12, W98, W80: 20, W81). I bogen om barnets første leveår bliver fotos, vaccinationskort og sundhedsplejerskens vægtskurve opbevaret. Enkelte spørger også pædagogerne, om

sprogtestens kurve for barnet kan udleveres til dem med tanke på at lægge den i netop denne bog. De får afslag, med henvisning til at testresultatet skal være i institutionen (Ob181). I Barnets bog er der fortrykte kategorier som "barnets første pludren" og "barnets første ord". Det er en bog, der rummer forældrenes egne fortællinger om deres barn, men ikke mere end der i de fortællinger træder sociale og kulturelt fremherskende kategorier frem om universalistiske udviklingstrin (Tjørnhøj-Thomsen 2002). Samtidig bruger enkelte bogen i forhold til sprogtestens spørgeskema til forældre om bl.a. barnets sætningsopbygning (W82). "Barnets bog" lader til at være forældres forsøg på at lagre erfaringer og indtryk til senere brug, ikke kun i forhold til barnet, men tilsyneladende også i forhold til andre personer.

Når alt kommer til alt, fylder sprogtesten dog ikke mere i mine interviews og samtaler med forældre, end at det snarere er hverdagens pudsigheder og genvordigheder med barnet, som fremkommer (W80, Ob2511). Ved konflikter med barnet tilskriver flere forældre det at være aldersbetinget (trodsalderen). Her er kategorien alder på anden vis end ved sprogtesten en målestok, som barnets handlinger vurderes ud fra, og som samtidig er en anledning til at 'trøste sig' med, at barnet vil vokse fra sine griller. Flere steder er interviewene ladet med forældres udtryk i forhold til at karakterisere barnet i sådanne situationer som hysterisk, uartig, pisse irriterende, hvorimod pædagoger associerer udtryk som dette med at tale over sig (W102:12,17). De ligefremme måder hos forældre, at tale om barnet i forhold til fx søskende (fx hystade, skrigelals, dominerende), er noget, der adskiller sig fra pædagogers faglige sprogbrug om børn (W73:21). Når det kommer til, at forældre beskriver barnet i forhold til fx søskende, kommer der meget mere direkte udtryk på bordet for, hvilke karakteristika de tillægges, negativt som positivt ladede, og også tit en portion frustration (W98:7). De ligefremme måder at tale om barnet på er samtidig en ret, som forholdsvis suverænt er forbeholdt forældrene og suppleret af deres bemærkninger om, at barnet stadig er elskværdigt. Hvis pædagoger eller andre brugte tilsvarende, ligefremme sprogbrug om barnet i deres tilstedevær, ville de som forældre angiveligt indtage andre positioner.

### **På jagt efter sproget – en pædagogstuderendes undren. Samtale mellem pædagog og en praktikant efter udført sprogtest**

I Bakkely tager pædagogen Ida en praktikant med, da barnet Ole skal sprogtestes. Her klargør pædagogen ikke kun rum, redskaber, barnet og sig selv til sprogtesten, men forsøger også at klargøre praktikanten til at få kendskab til "..værktøjer til at vurdere, hvor børn er i deres udvikling" (Ob1412). At få praktikanten til at overvære sprogtesten sidestiller hun med, at han også er opfordret til at føre logbog undervejs i praktikken, til når han kommer tilbage på seminarier, og skal bruge udpluk af iagttagelser til refleksionsopgaver om praktikken. Pædagogen indfører praktikanten i, at sprogtesten kan sikre, at de ser barnet, og at testen fordrer et bestemt blik på barnet.

Da barnet Ole forlader lokaliteten efter at have deltaget i testøvelserne, sidder pædagog I og praktikanten sammen og udfylder den sidste del af sprogtesten sammen. Det er et standardiseret spørgeark til pædagogen om barnets såkaldte sproglige strategier i bestemte situationer, som pædagogen nu gennemgår med praktikanten og ikke besvarer alene, som hun ellers har været henvist til de andre gange. Pædagogen læser spørgsmålene op for praktikanten et-for-et, og sammen drøfter de, hvordan de kan svare på dem. Inden da udveksler de et par ord om, hvordan sprogtesten med barnet forløb, og hvad de tænker om testøvelserne, der er blevet forelagt barnet. Pædagogen og praktikanten finder testøvelsen vanskelig, når barnet får forelagt billeder af ansigter, og ud fra sætningen "Vis den, der er sur, glad, vred" skal vise det billede, der matcher. Mens sprogtesten stod på, forsøgte Ole sig med at sige, om billederne forestillede en dreng eller pige, i stedet for hvilken affektiv stemning ansigterne skulle forestille. Her om siger pædagogen: "Han kunne ikke finde ud af det med ansigterne, han kiggede ikke på ansigterne. Fordi den der var sur, det var den, der græd, men jeg syntes, det er fordi, når han bliver sur, så græder han jo, altså, han kan ikke se det dersens sure ansigt, de er altså også svære.." (W91:09:2). Barnet relateres til, at de finder der er en disharmoni mellem figurer på billeder og den identifikation, som han menes at gøre sig med vrede og gråd.

Efter at pædagogen og praktikanten har udvekslet et par ord om selve testøvelserne, som der er blevet forelagt barnet Ole, siger Ida om spørgearket: "Nu kommer det aller-aller værste" og løfter spørgearket op fra bordet og bevæger det frem og tilbage i luften (latter). Det er de hersens - 'nogle gange', 'somme tider', 'ofte', 'altid'". Pædagogen Ida læser højt frem for sig "Nogle børn og voksne sidder og snakker ved et bord. Barnet er interesseret i at deltage. Tager barnet initiativ til at deltage i samtalen?" Praktikanten løfter øjenbrynene og spørger: "I en normal samtale?" Pædagogen Ida: "Ja.. Gør han det?". Praktikanten sidder lidt før han siger: "Der ville jeg sige nej". Ida: "Ja. Det er der så ikke noget, der hedder. Det hedder 'aldrig', 'somme tider', 'ofte' eller 'altid'". Praktikanten: "Så måske 'somme tider'?" Ida: "JA, jeg tror også, jeg har 'somme tider'. Den tager vi" (W91:25:05). Her instruerer pædagogen hvordan der er bestemte spørgsmåls- og svarkategorier, som praktikanten forventes at tage i brug, samtidig med at hun markerer det som en vanskelig del at omsætte eget skøn til kategorier.

Hvert af de spørgsmål, som pædagogen Ida læser op for praktikanten fra spørgearket, omhandler såkaldte hverdagsituationer, der er opstillet som prototypiske og med fastlagte svarkategorier for, hvordan barnets ageren kan opgøres. Hverdagsituationer som ikke nødvendigvis har fundet sted, forsøges genfremkaldt eller sidestillet med andre situationer. Et af spørgsmålene, som pædagog I og praktikanten har svært ved at genkalde sig, er, hvordan barnet begår sig ud fra den opstillede situation (W91:3,4 ). Det er til spørgsmålet "Barnet er faldet ude på legepladsen og har slået sig, barnet fortæller sammenhængende om episoden". Der følger en længere udveksling mellem

pædagog og praktikant, hvor praktikanten funderer over, at han ikke lige har oplevet, at han har slået sig, og at det vist ikke sker så tit, samt at det gør det svært at svare på. Mens pædagogen forsøger at indføre praktikanten i, at spørgsmålet er, om barnet kan fortælle én sammenhængende historie, så er hun samtidig i tvivl om, hvorvidt barnet kan det. I siger: " ..den må vi afprøve i dag. Det kan jeg simpelthen heller ikke svare på. Det er din opgave i dag". (Latter)" At finde ud af, om man kan få en kort historie ud af ham. En sammenhængende". Senere vender praktikanten tilbage og spørger, om det han skal finde ud af er, om Ole kan fortælle en sammenhængende episode, hvis han ser noget forkert, fx andre børn der driller. Ida siger: " Nej, bare om han kan fortælle EN sammenhængende historie. Fx om han kan genfortælle det, de får læst op af Nisseline på stuen efter frokost hver dag i december måned. Altså, det kunne selvfølgelig godt være, når han slår sig, men vi skal ikke begynde at lave en situation, hvor han slår sig, for at lige få situationen". Praktikanten: "Nej", de smiler til hinanden.

Pædagogen Ida og praktikanten forsøger at holde barnet op imod de opstillede situationer, som faktisk forekommende. En del af spørgsmålene handler om barnets "interesse" og "initiativ" til at indgå i kommunikation med andre, og prototyper på situationer bliver underlagt dette blik for at afklare, hvor de kan sætte krydset. Pædagogen og praktikanten efterprøver, om de kan genkalde sig, hvordan barnet agerer i en prototype situation, eller i noget som, de finder, er en situation, der svarer til den opstillede. Som da de vender et af de næste spørgsmål: "Barnet og en voksen går og forbereder frokost i køkkenet, mens de taler om den mad, de laver. Barnet fastholder en kort samtale om emnet". Her fremlægger pædagogen for praktikanten, at de ikke skal fæste opmærksomheden ved, at de ikke forbereder mad, men at de i stedet kan holde det op imod, hvordan barnet taler om de tallerkner og kopper, de sætter på madvognen (W91). Når pædagogen læser de standardiserede spørgsmål højt, træder brydningsfyldte vurderingsmatrixer frem. Som da pædagogen læser et andet spørgsmål højt: "Ved frokostbordet ser det ud til, at barnet er tørstigt, barnet spørger den voksne om noget at drikke". Praktikanten siger, at "nogle gange skal de voksne spørge Ole, og de indskyder, at `så er det nok, fordi han ikke er tørstig'" (W91: 5). Pædagogen og praktikanten veksler mellem at søge at kortlægge barnets færdigheder (hvad kan han) ud fra en opstillet prototype situation, og at indtræde som en voksen, der søger at læse barnets behov (hvad behøver han?).

## Kapitel 6.

# Sprogarbejde på tværs. Aktører sætter standarder for hinanden og sig selv

### Pædagogen, der skal være sprog-pædagog

Når jeg trækker på sociologiske og etnografiske studier af institutioner og institutionsliv, sker det samtidig ud fra en ambition om ikke at lade daginstitutionen som geografisk lokalitet afgrænse, hvor feltarbejdet udføres og hvad der bliver gjort til genstand for undersøgelse (Hastrup 1999). I forrige kapitel var pædagogens praksis i selve daginstitutionen i centrum, og det kan give et indtryk af, at hverdagsrytmer og praksis er begrænset til at foregå på denne lokalitet. Men pædagogens praksis, som forskyder sig på tværs af tid og rum og andre lokaliteter end daginstitutionen, udgør en kontekst for såkaldt sprogarbejde (Gulløv & Højlund 2003). I dette kapitel retter jeg fokus mod, hvordan pædagogen bliver (ind)kaldt til sprogarbejde af de kommunale forvaltninger, og hvilke mødeaktiviteter og forbindelser til andre aktører ud over kolleger og børn dette omfatter. Tilsvarende er forældre også medtaget i dette kapitel som aktører, der også bliver rådgivet om sprogarbejde, og som sætter standarder for hinanden og sig selv (Almqvist 2005:2). Daginstitutionen anser jeg altså ikke som en geografisk afgrænset lokalitet, men som en institution, hvis praksis rækker ud over de stedlige rammer, som pædagogen og børn befinder sig i sammen (Lidén 2000, Gullestad 1989). Det er et bidrag til at fremanalysere de kontekster, som sprogtesten også er omfattet af, og hvordan den ikke kun berører pædagog-barn på en bestemt fysisk lokalitet. Her er jeg kort sagt optaget af, hvordan pædagogen samhandler med andre voksne aktører *om* børns sprog og ikke af, hvad pædagogen foretager sig sammen *med* børn. Ad den vej (re)kontekstualiseres fænomenet sprogtest og ses fra andre kontekster og perspektiver end det daglige institutionsliv med børn. Ved at gå på tværs af institutioner, kontekster og personer søger jeg ad den vej at overskride

endimensionelle opfattelser af tid og rum knyttet til sprogtesten, og dets indplaceringer i praksis.

Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) har som en del af den kommunale forvaltning en central placering i forhold til sprogtiltag på børneområdet (Hansen 2010). PPR og særligt deres tale-hørepedagoger står ofte for at koordinere sprogtiltagene for skoler og daginstitutioner sammen med andre pædagogiske konsulenter og tosprogs konsulenter fra forvaltningens børneenheder. PPR yder forskellige støtteforanstaltninger for de børn, som lærere, pædagoger og/ forældre finder, har vanskeligheder med at lære og udvikle sig, sådan som det fordres i skolen eller daginstitutionen (Andersen 2011:36, Hansen 2010, Bendixen 2006). Pædagogen indgår som sprog-pædagog i forvaltningsinitierede organiseringer, som er etableret inden sprogtesten kom til. Testen indgår samtidig på en måde, så de forvaltningsinitierede organiseringer, der er etableret for sprogpædagogen, bliver genskabt. Der er for sprogpædagoger og tale-hørepedagoger netværksmøder, som er etableret med henblik på at rådgive og oplære pædagoger i brugen af sprogtesten (W56:1).

Det er ikke kun et generations- og magtforhold, at den voksne har bemyndigelse til at sprogteste barnet (jf. kap. 5). Sprogtesten er også omfattet af magtforhold, hvor voksne har bemyndigelse til at oplære og korrigere andre voksne. Dette gælder ikke kun mellem tale-hørepedagogen og sprogpædagogen, men også for sprogpædagogen, der får til opgave at oplære sine egne kolleger, som har status af at være stue-pædagoger. Der analyseres, hvilke sociale forbindelser mellem aktører, der knytter sig til tiltag rettet mod børns sprog, og hvad der etableres af kulturelle kategorier og meningsskabelser i søgen efter at forløse barnets sproglige potentialer (Gullestad 1989:124ff, 136ff). Det omfatter, hvad pædagoger og andre aktører markerer som vigtigt at mobilisere for at kunne arbejde med børns sprog, og især de handlingskomplekser som de befinder sig i med hinanden (Löfgren forelæsning 2010:44:59, 53:54). Af speciel interesse er de materielle ting, kategorier og praksisser, der indgår som standard begrundelser for sprogarbejdet, uden at de selv behøver begrundelse, og som får nogle indfald til at fremstå mere selvklare og indiskutable end andre. Jeg søger altså analytisk at etablere ståsteder, hvorfra pædagogens praksis kan genbeskrives i forhold til at forstå hvilke kontekster, som sprogtesten er omfattet af, og hvilke gøremål og udvekslinger pædagoger har med andre aktører om det. Jeg ser konkret nærmere på, hvad der sker, når tale-hørepedagoger fra PPR skal indtage konsultative roller, hvor de er tiltænkt at oplære pædagoger til at kortlægge børns sprog ud fra sprogtesten og sætte ind med indsatser. Pædagogen skal ikke kun udpege, hvilke børn han/hun finder fordrer bistand fra PPR, men også selv stå for at kortlægge barnets behov og i princippet indgå i at afklare, om barnet skal videre udredes.

Med kommunalreformen 2007 overgik ansvaret for det sociale område fra amterne til kommunerne. Det indebærer, at kommunerne fik økonomisk ansvar for de

specialpædagogiske indsatser. Pædagogisk Psykologisk Rådgivning er domineret af forskelligartede normalitetsopfattelser ud fra psykologisk prægede tests af børns intelligens og udvikling samt udredning af mulige afvigelser (Bendixen 2006, Wold 2006). De normalitetsopfattelser, som kendetegner PPR's praksis, går igen i sprogtesten og den viden, der frembringes, men der er også andre opfattelser, der bliver gjort gældende. Der er tværsektionelle foranstaltninger og aktiviteter, som bliver en del af standardiseringen af sprogtesten (fx sprogpædagoger, tale-høreopædagoger som konsulenter, videns- og netværksmøder, anvendelse af IT styret program), og kommunale forsøg på at gøre opgørelser af pædagogers kortlægning af børn og deres såkaldte indsatser målbare (fx rapportering af antal gennemførte sprogtest, testscores og handleplaner). Jeg arbejder her med at afklare, hvad der kommunalt sker med den viden, som pædagoger frembringer, og hvilke formål og forhåbninger der knytter sig til anvendelsen af den (inspirationer fra Augestad 2005). Der er ikke kun nationale interesser i den viden, som pædagoger frembringer, men også kommunale forsøg på vidensstyring og -produktion. Når pædagoger kortlægger børn ved brug af sprogtesten, frembringer de viden, og denne viden indgår i, at tale-høreopædagoger og andre aktører forsøger at følge med i, om pædagoger udfører sprogtest af børn, og markerer, hvilke mulige handleplaner forældre og de selv bør iværksætte for det enkelte barn. Jeg trækker her forbindelser mellem tidsligt og rumligt forskudte og konkurrerende praksisser for at begribe de forskellige vidensinteresser og kategorier af børn, som sprogtesten er rettet mod.

## **Tværsektionelle og socio-materielle organiseringer af sprogarbejde**

### **Helhedspolitik – barnets mappe, sprogtests og fordeling af børn til skoleklasser**

Der er helhedspolitikker i kommunerne for at skabe en såkaldt glidende overgang for børn mellem daginstitution, fritidsinstitution samt skole. Helhed og tidlig indsats er bl.a. forsøgt sikret ved, at pædagoger og lærere udveksler oplysninger om det enkelte barn. Daginstitutionen fremstår som et samfundsmæssigt rum *før* skolen, hvor pædagogen skal kortlægge de enkelte børn for rettidigt at kunne sikre deres udvikling. Det er ikke et nyere fænomen, at børnehave, skole og fritidsinstitution bliver forsøgt bragt sammen i et integreret samarbejde i dansk kontekst (Nørgaard 2005:99,100, Hygum 2005:Kap.5). Blandt tidligere eksempler er Emdrupplanen ved 2. verdenskrigs ophør (Christensen 1945:128), 1970'ernes skolebetænkning (UVM betænkning nr. 789/1977:afs. 12.2.22) og børnekommissionens arbejde i 1980'erne (UVM betænkning nr. 918/1981:154, 190). Der er op gennem 1990'erne og fremefter blevet reaktualiseret forsøg med såkaldte helhedsskoler og glidende overgange for børns skolestart (Undervisningsministeriet 1998, fokuspkt. 5, Schmidt 2006:12ff). Pædagogen skal ofte formidle viden om hvert enkelt barn i en form, der kan deles med andre



fagpersoner og skal til dette formål typisk benytte standardiserede skemaer (Ob2199). Der er gradvist åbnet op for, at pædagoger og lærere som led i en forebyggende indsats kan og skal udveksle oplysninger om børn.

Den kommunale forvaltning for daginstitutionen Bakkely har en overflytningsplan, som bærer undertitlen "Hvorfor sejle sin egen sø, når der er bygget en bro?" Overflytningsplanen henviser til kommunens handleplan for læsning, som omfatter mål for daginstitutionens område til og med skolens 10. klasse (Overflytningsplan 2009:3-5). I Bakkely står Heidi som sprogpædagog for at formidle fastsatte tidsfrister for forældre til skolesøgende børn om indskrivning og til kolleger om, hvornår og hvordan de skal kortlægge børn (såkaldte skolestartere) og give den viden, de producerer om barnet, videre til skole og fritidsinstitution. Det er kommunalt fastsat, at pædagogen skal udarbejde en "Barnets mappe" for hvert barn til skole og fritidsinstitution. Pædagogen skal her redegøre for barnet som en helhed ud fra 6 delelementer og benytte et kommunalt udarbejdet overgangsskema. Pædagogerne i Bakkely benytter skemaet som en slags tjekliste for, om barnet har opnået ønskede mål indenfor de 6 læreplans temaer<sup>71</sup> (Ob11:1). Når alle delelementer er samlet og beskrevet, bliver barnet betragtet som kortlagt og mappen som færdig (W85:44, W87:25). Deriblandt er 'sprog' et af punkterne og herunder hører at afkrydse, om barnet "Kan lytte, når der bliver læst højt. Kender forskel på tal og bogstaver. Kender læse- og skriveretningen". Pædagogen skal ved afkrydsning gradbøje, hvorvidt barnet i forhold til det sidstnævnte: 'Er ikke på vej endnu', 'kan næsten', 'kan' eller 'kan ikke vurderes endnu'. Der er herved prioriteret en målbestemt og individorienteret kortlægning af, hvad barnet bør have opnået, hvad det kan, og hvad det mangler at opnå. I Barnets mappe får pædagogen også forelagt at vedlægge særskilte kortlægningsskemaer for kategorien tosprogede børn, som det er meningen, pædagogerne skal udfylde fra de er tre år én gang årligt frem til skolestart. Skemaet er betegnet som en helhedsvurdering, der skal omfatte punkterne: "Socialt/emotionelt, motorisk, kognitivt/tænkning og sprogligt/kommunikation" (Sprogvurderingsskema for 3-6 årige børn 2010:1-3). Pædagogen skal besvare spørgsmål, som primært lægger op til ja/nej besvarelser. Deriblandt er parameter for, om barnet mestrer følelsessprog, såsom "Kan barnet sige til og fra". Der er en forventning om progression fra år til år forstået som, at de punkter, barnet ikke har opfyldt det foregående år, skal indfries året efter.

Ved Barnets bog får pædagogen sammen med anden kortlægning af barnet pålagt at vedlægge sprogtests/skemaer/screeninger. Det gælder både for kategorien

---

<sup>71</sup> På tidspunktet for feltarbejdet var læreplanens seks temaer som lovkrav følgende: Alsidig personlig udvikling, sociale kompetencer, sproglig udvikling, krop og bevægelse, naturen og naturfænomener og kulturelle udtryksformer og værdier (Lov nr. 501 2007 § 8).

tosprogede børn og kategorien etsprogede børn og bl.a. sprogtests af børnene, fra de er tre år. Ideen er, at sprogtesten som et ud af flere redskaber skal indgå i skolernes klassedannelse. Her er sprogtesten ikke formuleret som redskab i en spredningspolitik for kategorien tosprogede børn mellem skoler (se Jacobsen 2012, Kristjánsdóttir 2011:145-194, Kofoed, Allerup, Larsen & Torre 2010), i stedet er den forvaltningsmæssige bestræbelse, at skolerne skal benytte bl.a. sprogtesten til at fordele hvilke børn, der skal dele klasse (Kommunalt overgangsskema 2010). På den ene side bliver sprogtesten af treårige børn fremlagt af konstruktørerne til testen som en screening, der alene giver et øjebliksbillede af deres sproglige formåen. På den anden side er der lagt op til, at sprogtesten skal indgå prospektivt sammen med anden kortlægning til at tilrettelægge børns fremtidige skolegang, og hvilke børn der skal dele klasse. Der bliver anlagt et retrospektivt blik på, hvorvidt børnene har præsteret inden for normer af det normale, forstået som at være alderssvarende.

I Bakkelys kommune skal kategorien tosprogede børn, som en del af overgangsplanen, kortlægges af en tosprogskonsulent før deres skolestart. Tosprogskonsulenten Maiken benytter materialet "Vis, hvad du kan" til at kortlægge barnet og anbefaler, om det har brug for timer i dansk som andetsprog og i så fald hvor mange (Ob139). Kategorien tosprogede børn, der er tre år, bliver også kortlagt ud fra materialet "Vis, hvad du kan" af en tale-hørepedagog Tanja (W87:29). Når sprogpædagogen Heidi ikke selv skal kortlægge barnet, konkurrerer hendes blik ind imellem med tosprogskonsulentens og tale-hørepedagogens blik på barnet. Dels ved at sprogpædagogen sidder med ved de sprogtests, der bliver udført af andre fagpersoner i daginstitutionen, og dels ved at efterprøve barnets resultat, hvis hun ikke er enig i det, der fremkommer. Dette går tilsyneladende ikke altid helt stille for sig, og der kan udspille sig kontroverser om, hvis fagligheder og bedømmelser af barnet, der skal veje tungest på vægtskålen (W55:106). Sprogpædagogen Heidi og pædagogen Malene gennemgår i personalerummet til en pause, hvilke af barnets færdigheder der er vigtige at videreformidle til tale-hørepedagogen. Sprogpædagogen forbereder stuepædagogen om, at når tale-hørepedagogen aflægger besøg for at sprogscreene børnene, så handler det om "...at gøre børnene trygge, så de viser det bedste, de kan" (Ob908).

### **Pædagoger kaldt til sprogarbejde - børnelitteraturkanon**

Der arbejdes med børnelitteraturkanon i den kommune, som Højen er knyttet til, hvor det er meningen, at alle børn skal igennem 30 bogtitler inden skolestart "for at skabe et fælles sprogligt og litterært grundlag inden skolestart" (Læsepolitik 2000). Dette er i en pjece til forældre fremlagt som at være til gavn og glæde for deres sproglige udvikling og læse-skriveudvikling (Læsepolitik pjece til forældre om børns sprog

2000:8). Kanoner er ofte omfattet af værdikamp og et omdiskuteret begreb. Kanon er et tilbagevendende begreb og dækker ofte over en idé om en fælles vestlig kulturarv, og at der er litterære værker eller religiøse skrifter, som repræsenterer denne kulturarv (Buchardt 2012:337, Eskildsen 2007). Der er i nyere tid eksempelvis statsligt fastlagt kanoner, som omfatter udvælgelse af værker, der får status af at være klassikere, og hvor de udvalgte materialer bliver sat lig med at kunne danne individet til noget bestemt (fx kulturministeriets kulturkanon 2004, herunder en særlig kanon for børnekultur). I kommunalt regi er lagt op til, at daginstitutionerne gennemfører børnelitteraturkanonen via pædagoger, og at de arbejder med dialogisk læsning som en aldersopdelt aktivitet (0-2 år, 3-4 år og 5-6 år). Dialogisk læsning bliver fremlagt som nyt (evident/bedst) og modstillet højtlesning som traditionelt<sup>72</sup> (forældet/ ikke-evident).

I kommunen, som Højen er tilknyttet, samarbejder PPR, pædagogisk center og folkebiblioteket om børnelitteraturkanonen til børn og øvrige tiltag for dialogisk læsning såsom sprogkasser, der kan lånes på biblioteket af både pædagoger og forældre (læsepolitik og biblioteks pjece). Kanonen er kommunalt udarbejdet med henblik på at koordinere sprogindsatser for børn på tværs af offentlige institutioner (daginstitution, fritidsinstitution og skole) samt hjemmet. En dialogisk tilgang til bøger er markeret til på sigt at hjælpe børn på vej til at blive gode, aktive og spørgelystne læsere. Kanonen skal være målbestemt og rettet mod sprogligt at aktivere børnene til at indgå i dialog om det læste undervejs. Pædagogen skal forud for brugen af bøger, som en del af dialogisk læsning udvælge læsestof efter sammensætning af den børnegruppe, hun vil læse højt for og beslutte, hvilke spørgeteknikker til bogen, der er egnede til at inddrage børnene undervejs. Idealet er et aktivt, spørgelystent barn, der ved strukturerede rammer deltager i dialog med den voksne undervejs om det læste.

Første gang jeg får skærpet mit blik for, at der i kommunen for Højen er noget, der bliver kaldt børnelitteraturkanon, er da moren til barnet Magnus i et interview fortæller om, hvordan hun nogle gange efterprøver, hvad han lærte i vuggestuen, inden han kom til børnehaven. Herom beretter moren til barnet Magnus: "... jeg har tænkt på, at jeg skal se, hvad han har lært nede i vuggestuen". Moren lader som om, hun holder en bog mellem hænderne i luften frem for mig og peger med fingeren på langs med siden. Moren fortsætter med at fortælle: "Og så har jeg først med fingeren (red. peget) der hvor ordene går, imens jeg læser det". Han siger så: "Mor, fjern lige hånden, for jeg kan ikke se billederne!" (griner). "Nåh, okay!". Så, prøver jeg at holde

---

<sup>72</sup> Som begreb er dialogisk læsning forankret indenfor international literacy forskning (Björklund 2008). Dialogisk læsning er samtidig af ministerier i dansk kontekst, som en del af en vidensstyring, markeret som et redskab, der er velegnet for pædagoger og forældre til at sprogstimulere børn ([www.sprogpakken.dk](http://www.sprogpakken.dk), [www.folkeskolen.dk/30832/laesning-hoerer-ikke-til-i-boernehaven](http://www.folkeskolen.dk/30832/laesning-hoerer-ikke-til-i-boernehaven)).

den sådan lidt oppe, ah, men det går ikke. Moren gør et ophold. Jeg spørger: Nej, det gider han ikke? Moren fortsætter: Det er sådan lidt, når det ikke rammer et billede, så viser jeg det så, eller spørger ham også: `Hvad hedder det her? Det er en forside og det er en bagside, og man åbner bogen sådan´. Men det har han styr på. `Jeg tror, han har været det igennem i vuggestuen.” (W82:47). Magnus’s mor fremviser, hvordan der er en forventning til at børn fra vuggestuealderen og fremefter lærer at benævne en bog med en forside og bagside, at få fremvist at en bog, den kan man åbne og lukke i, at det, der bliver læst, hedder indhold, og hvordan læseretningen kan indstudies (W93:9). Ad den vej forventes børn at få lyst til at beskæftige sig med bøger og få grundlagt sproglige forudsætninger, der kan gavne tilegnelse af senere læsefærdigheder. De børn, hvis forældre har en kulturel og skriftsproglig baggrund, hvor læseretningen er modsat, skal tillige herigennem tidligt afkode hvilke skrifttegn og hvilken læseretning, der er den fremherskende (jf. også Daugaard & Kristensen 2012).

### **Netværksmøde for sprogpædagoger og fælles pensum**

I den kommune som Bakkely er knyttet til, afholder PPR og den øvrige børneforvaltning netværksmøder for sprogpædagoger et par gange om året. Det er på sådan et møde, jeg igen støder på kanon ideen, uden at den bliver benævnt som sådan. Her bliver det kaldt en bogliste, som udpeger hvilke bøger, som daginstitutionerne skal præsentere børnene for, og den er netop kun lige udarbejdet (W77, W108:29). Det er et tværfagligt team fra forvaltningen bestående af den ledende tale-høre-pædagog Berit, tosprogs konsulent Maiken og en pædagogisk konsulent, som indkalder sprogpædagoger til møderne et par gange om året, og møderne foregår i kommunens pædagogiske center. Der er sprogpædagoger for hver af kommunens institutioner, og det er en organisering, der er etableret af forvaltningen inden sprogtesten kom til, og som er rettet mod at styrke institutionernes sprogarbejde (W108). Boglisten for daginstitutioner er en del af det, teamet kalder en køreplan for at styrke og optimere overgangen mellem daginstitution, fritidsinstitution og skole. På mødet formidler teamet, at planen er, at alle børn i kommunens daginstitutioner gennem dialogisk læsning som minimum skal præsenteres for et bestemt antal bøger, inden de påbegynder skolegangen (W77:5, Ob2311). På mødet bliver boglisten omtalt som pensumlisten, og der er 15 bogtitler på listen (W77:3, PPR mødereferat sep. 09a).

Det er bibliotekarer fra folkebiblioteket, der på det tværfaglige teams forespørgsel har bistået med at samle en liste af bøger. På mødet er bibliotekarerne indbudt til at præsentere boglisten, og de fremhæver, at boglisten er udfærdiget på baggrund af de forslag, som sprogpædagogerne på forrige møde blev bedt om at byde ind med. Boglisten er struktureret ud fra en aldersinddelt norm for hhv. de mindste, mellemste og store børn. Den aldersopdelte inddeling fremhæves af bibliotekarerne, og at

bøgerne ligger fremme til at besigtige i pausen (W77:3,6). Tosprogskonsulent Maiken forsøger at få bibliotekarerne til at fortælle mere om boglisten, men de henviser til, at den er udarbejdet på teamets forespørgsel. Den ledende tale-hørepedagog Berit tager ordet og slår ud med armene i retning af bøgerne, mens hun siger: "Jamen, man bliver jo i rigtig godt humør" (W77:3). Det er ikke til at sige, om de to bibliotekarer er af få ord om boglisten, fordi den er obligatorisk. Alt andet lige så er det ikke deres vante princip, der gøres gældende her (Ob1130). På biblioteket bliver vægtet, at pædagoger og forældre skal inddrage børn i at udvælge bøger.

De positive vendinger, som den ledende tale-hørepedagog Berit benytter om, hvilken affektiv stemning boglisten bringer én i, bliver ikke rigtig anvendt af pædagogerne på mødet. Derimod vender pædagogerne flere gange mellem de andre dagsordenspunkter tilbage til boglisten. Den ledende tale-hørepedagog fremhæver, at "altså, det er meningen med det, at de børn, som starter i skole, har været gennem de samme bøger, ik? Og det kunne være de 15 bøger, eller det SKAL være de 15 bøger, sådan så de i hvert fald har en baggrund alle sammen, så de har været gennem nogle bøger" (W77:5). Pædagogerne spørger, om institutionerne kan få pålagt at købe de bøger, som boglisten omfatter, eller om de får dem tildelt, når det er en bogliste, der er obligatorisk. Et spørgsmål om anskaffelse af bøgerne "Altså ideen med de her bøger er, at hver institution anskaffer dem?" bliver efterfulgt af flere spørgsmål fra andre pædagoger om, hvem der skal oppebære udgiften. Det tværfaglige team taler frem og tilbage indbyrdes om, hvad svaret er, før end de svarer pædagogerne, der er til stede i samme rum. Den pædagogiske konsulent ender med at sige: "Det er tanken, at vi vil se, om vi kan få en bevilling til det, så I holdes stort set skadesfri, eller så institutioner ikke selv betaler". Et par pædagoger læner sig frem i sæderne, mens de lader sig falde tilbage igen, da den pædagogiske konsulent siger: "Men det kan jeg jo ikke sidde og love, så det kan godt være, der kan være en delvis finansiering, eller det kan også være, vi siger, at det er der ikke råd til, og så kommer I til at bære det hele selv" (W77:4). Sprogarbejdet bliver markeret som en fælles sag, der kræver en koordineret indsats, samtidig med at det kræver sit af aktørerne at nå til enighed om, hvilke ting denne indsats kræver, og hvilket indhold samt omfang den skal have.

Det tværfaglige team arbejder i forhold til det politiske udvalg i kommunen for at få en bevilling, der skal gøre det muligt for dem at tildele daginstitutionerne de 15 bogtitler på den obligatoriske liste. For teamet er arbejdet med at hente en bevilling hjem et forsøg på at bakke sprogpædagogerne op i forhold til at forelægge bogprojektet for leder og kolleger. De finder, at bogprojektet kan være en dødssejler, hvis sprogpædagogerne selv skal til at opnå enighed med egen leder og kolleger om, at de 15 bøger skal være blandt institutionens indkøb (Ob2311.7). Den pædagogiske konsulent markerer også overfor pædagogerne til mødet, at selvom de finder, at udgiften til bogpakken ikke løber op i et stort beløb (ca. 1800 kr.), finder han, at "der ligger en god signalværdi for at forære jer dem, hvis det kan lade sig gøre". At få tildelt

de bøger, som den obligatoriske bogliste påkræver, fremstår som en potentiel gave, der samtidig forpligter sprogpædagogerne og deres kolleger som modtagere (Maus 2001). Den pædagogiske konsulent understreger, at al den stund der har været en polemik om, hvorvidt man *skal* bestille de udvalgte bøger og bruge dem, "...burde det jo glide lidt nemmere ned, hvis man får den foræret. Og det er rigtig, rigtig spændende bøger, så I kan glæde jer til at kigge i dem" (W77:4). Den pædagogiske konsulent omtaler polemikken i datid, som om den ikke er til stede mere, samtidig med, at en mulig foræring af bogpakken bliver fremlagt som et kompromis og en sikring af, at alle institutionerne anskaffer de samme bøger. Her bliver et pålæg om at arbejde med et kommunalt initieret bogprojekt forsøgt konverteret til, at sprogpædagogerne skal kunne bringe bøgerne ind i institutionen som en foræring, der får karakter af en gave. Gaven i form af en samlet bogpakke kan analytisk betragtes som en gestus, hvorigennem temaet formidler en tavs anerkendelse for det sprogarbejde, som pædagogerne udfører, og samtidig gør den til pantet på genoprettelse af at nå til enighed (Ricoeur forelæsning maj 2003:7).

I forhold til boglisten får pædagogerne forelagt at anvende en metode, der er udviklet af andre, nemlig dialogisk læsning (W108:30). Pædagogerne bliver set som adgangen til at få de samme 14 bøger ud til alle børn. På mødet forelægger teamet for pædagogerne, at de har en plan om at udarbejde en dialogisk læsevejledning til hver af bøgerne, og at de vil "...høre om der er nogle af jer, der ville have lyst til og tage fat i en af bøgerne og lave opgaver til det?" (W77:4). En pædagog spørger, om det ikke giver mening, at de først udarbejder vejledninger til bøgerne, når de har været på et kursus i dialogisk læsning. Tosprogskonsulenten Maiken vifter med hånden og siger, at teamet bestående af de tre konsulenter er klædt på til den opgave. Pædagogen siger i indskudte sætninger, mellem det tosprogs-konsulenten siger, at hun spørger, fordi hun fik det indtryk, at de blev spurgt om at være med til at udarbejde vejledningerne. Hvortil tosprogs-konsulenten siger: "Det er, hvis nogle af jer vil være med til det, er det rigtig godt - ikke osse?" og fremhæver, at de vejledninger, som teamet udvikler, vil være nogle "...som I selvfølgelig kan lave bedre og udvikle" (W77:5).

Sprogarbejdet er her som andet arbejde omfattet af hierarkisering af, hvilke fagpersoner der gør hvad. De divergerende syn på indførelsen af en fælles bogliste forbliver uafsluttet. En pædagog fra en anden institution end Bakkely, som jeg taler med i pausen, associerer boglisten med, at "...opgaverne er vokset, er du vild i varmen mand, den første, hende der startede som sprogpædagog, det var noget med at aflevere nogle skemaer på de tosprogede børn, og det hed kun sprogpædagog for de tosprogede børn. Og jeg har været med et par år, jeg siger dig, bare jeg kan næsten blive helt forpustet, når jeg hører om det her, fordi vi har ligesom nogle småting i forvejen.. Og jeg elsker at læse, men jeg kan godt sige dig, da jeg så listen blev jeg helt forpustet.. ...". Boglisten antager karakter af at være lige så obligatorisk for pædagogerne, som den er det for børnene. Boglisten bliver altså til en opgave-liste.

Pædagoger rådgiver samtidig forældre til at gøre brug af dialogisk læsning, og i de tilfælde får det karakter af anvisninger til forældre om, hvilken opgave de bør udføre med barnet.

Det er ikke blot pædagoger, der bliver opfordret til at læse på en måde, der skal skabe et sprogligt samspil med børnene, men også forældrene får forelagt, at de kan forløse barnet sprogligt gennem bøger (W87:22, W73). Der er markeringer af bogens betydning for forældre allerede ved sundhedsplejerskers besøg i hjemmet, og det behøver ikke nødvendigvis være hæftet op på et koncept om dialogisk læsning. Moren til Camilla fra Bakkely beretter om, at hun forsøger gennem pegebøger at støtte (og fremskynde) barnets sproglige udvikling, som hun har en bekymring for (jf. afhandlingens kap. 5). ”Men altså, det jeg, det har også været frustrerende ikke, men det har da i hvert fald været bedre her i det sidste stykke tid, det er rigtig rart, hun begynder at sige ting, fordi i lang tid, hvor jeg sad med de der billedbøger og siger `Det er en hund`, ikke? Så siger hun `Ja!`. `Det er en hund, du skal sige hund`. `Ja!` eller `Vov-vov` eller hvad hun så siger (sukker). Hun vil bare ikke sige det samme som mig, vel? Fordi, det er jo meningen, de så skal sige det sammen og lære det på den måde. Hun vil ikke! Det er først sådan kommet her på det sidste, hvor hun så siger, jeg siger `Hund, hund` og hun så siger, eller jeg siger en sætning, hvor hun så siger det samme, uden at jeg så har bedt hende om det, ikke. Men det er først kommet her nu ..... M: Ja. `Ko, C., ko, kan du sige ko?` `Muh`, siger hun så. Nej! `Kan du sige ko?` (sukker).... det var meget, meget få ord, hun så sagde, ikke, hvor man så tænkte `Hvis du kan det, kan du så ikke gøre det ved de andre?`. Men hun ville ikke, altså. Så det var ligesom en eller anden `Jamen, forstår du det ikke?`, `Du skal sige det samme som MIG`. `Ko`, `Muh`”. (W81:29,30). Moren til Camilla forsøger at bruge bogen og sig selv, som virkemiddel til at fremkalde en sproglig udvikling hos barnet, som hun er i tvivl om har den rette fremdrift. Moren forsøger samtidig at få Camilla til at leve op til at respondere på spørgsmål fra voksne på de forventede måder og til at efterprøve, hvad hun kan fremsige af ord.

## **PPR og tale-høre-pædagogers konsultative rolle**

Det pædagogisk psykologiske rådgivningsarbejde, som PPR står for, er begrundet i at tilvejebringe normaliserende støtteforanstaltninger for barnet og en vilje til at ville hjælpe gennem brugen af bl.a. psykologisk og børnelogopædisk prægede tests, der samtidig omfatter at kategorisere barnet og dets behov (Nilholm 2007, Bendixen 2006, Pihl 2002:94). PPR står for bestemmelser af normalitet og udredning af mulige

afvigelser hos barnet ved at forskelssætte det<sup>73</sup> (Hamre 2012:10-11). Pædagoger trækker på nogle af de normalitetsopfattelser, når de indstiller børn til PPR for specialpædagogisk bistand eller overvejer at gøre det. Den segregations- og udskillellesproces, som foregår af det enkelte barn, er ikke min genstand for analyse her, det er derimod den oplæring, som sprogpædagogen får af tale-hørepedagogen til at indgå i det arbejde. Dermed ikke sagt, at pædagoger ikke også ved andre lejligheder kortlægger og kategoriserer børn. Pointen er mere, hvordan institutionelle sondringer mellem, hvad der er specialpædagogiske og almenpædagogiske opgaver, antager form.

I de senere år er PPR og tale-hørepedagogers arbejde influeret af at indgå i tværfagligt samarbejde, hvor de varetager konsultative roller og ikke nødvendigvis selv udfører at kortlægge barnet for sproglige vanskeligheder og står for støtteforanstaltninger i institutionerne (Nielsen & Tanggaard 2011:kap. 5). I en konsultativ rolle er tale-hørepedagogen i stedet udpeget til at rådgive pædagogen om, hvordan hun kan kortlægge barnets sprog, og hvilke indsatser forældre og de bør iværksætte for det enkelte barn (Andersen 2011:38, Hansen 2010:190,204,293-298,304). Jeg benævner det konsultativ rolle (frem for konsultativ metode) for at understrege, at det er en rolle, som tale-hørepedagogen er tiltænkt, uden at den forudbestemmer, hvordan det tager sig ud i praksis. Med sprogtesten af treårige børn får pædagogen forelagt ikke kun at udpege, hvilke børn de finder, fordrer bistand fra PPR, men også selv at stå for at kortlægge barnets behov og afgøre, hvordan barnets eventuelle vanskeligheder skal håndteres<sup>74</sup> (Ob:1099). Pædagogen skal ikke kun henvise børn til PPR, men rykker selv nærmere at udrede børn for hvilke indsatser de behøver og afklare, om de har brug for videre udredning fra PPR.

I kommunen for Bakkely fortæller den ledende tale-hørepedagog Berit og tosprogskonsulenten Maiken, at de har ændret praksis fra at yde specialpædagogiske ydelser for individuelle børn i daginstitutionerne til at rådgive pædagoger og forældre om at gøre dette i stedet. Mens tale-hørepedagogerne benytter psykologiske og børnelogopædiske tests til kortlægning af børn, der bliver indstillet til dem, er de samtidig præget af konstruktivistiske varianter af psykologien, der vægter, at

---

<sup>73</sup> Ved forskning i specialpædagogik er der argumenteret for, at kategorisering og udskillelse er et vilkår for både almenpædagogisk og specialpædagogisk virksomhed, som den tager sig ud i skolen, der forstås som præget af dilemmaer mellem det fælles og det individuelle (Clark, Dyon & Millward 1998, Nilholm 2007, 2010, Hamre 2012:22,26). Almen og specialpædagogisk virksomhed kan ikke tydeligt adskilles. Diagnosticering som en tidstypisk samfundstendens (Rose 2010) er forekommende indenfor både almen, social- og specialpædagogik som en individualiserende tendens.

<sup>74</sup> Det gør sig også gældende for andre redskaber såsom Tras, som tale-hørepedagoger har forsøgt at introducere for pædagoger i daginstitutioner og opfordret til at lade indgå som en viden om barnet ved samtaler med tale-hørepedagogen og forældre om, hvorvidt et givent barn skal indstilles til PPR og/eller som grundlag for skriftlige planer for hvilke aktiviteter, der skal udføres med barnet (Hansen 2010:270).



pædagoger og forældre arbejder med sprogstimulering af barnet (W80:30). At en tale-hørepedagog arbejder en-voksen-til-et-barn bliver italesat som at tage barnet ud af hverdagen, og i stedet bliver idealet at arbejde med barnet, mens det opholder sig i børnegruppen. Herom fortæller den ledende tale-hørepedagog Berit: ”..Vi jo også er gået bort fra det med at tage et enkelt barn ud og sidde og lave et eller andet sprogstimulering med det enkelte barn, fordi det ved vi godt, det flytter ikke i sidste ende. Det kan være nogle ENKELTE børn, vi tager ud, men ellers går rigtig meget af vores arbejde jo med, at have pædagogerne med, have forældrene med til at vise, hvad er det, man gør, når man taler sprogstimulering, ikke? Fordi det skal selvfølgelig være en del af dagligdagen” (W108:25). Her bliver pædagogen og forældrene genstand for tale-hørepedagogernes praksis mere, end selve barnet gør det. Pædagogen skal på en gang understøtte, at børnene forbliver i de vanlige organiseringer, der er for børnegruppen, hvor de skal modtage den rette stimulering. Samtidig skal pædagogen via sprogtesten kortlægge børnene individuelt for at identificere, hvilke behov der er, og om der er nogle børn, som behøver en særlig indsats indenfor de rammer (W108:26).

### **Pædagoger i sidemandsoplæring hos tale-hørepedagog – at optræne blikket**

I kommunen for Højen får tale-hørepedagoger fra PPR til opgave at sidemandsoplære pædagoger i brugen af det ministerielle testmateriale til treårige børn og udarbejdelse af handleplaner (W113:5). Inden det havde tale-hørepedagogerne som et tværfagligt samarbejde til opgave at indgå i sundhedssygeplejerskers hjemmebesøg og sprogscreene kommunens børn før deres tredje leveår (W112:4, W113:4,5). Med sprogtesten af treårige, der er målrettet at blive udført af pædagoger i daginstitutioner, bliver tale-hørepedagogers deltagelse i de tværfaglige hjemmebesøg og brugen af det materiale, de anvendte, indstillet. Tale-hørepedagogerne overgår til en mere konsultativ rolle, hvor de får til opgave at rådgive pædagoger om at varetage en opgave, som de tidligere har udført<sup>75</sup>. Tale-hørepedagogen er først tiltænkt en udførende praksis for børn, hvis deres testscores indplacerer dem i en kategori for særlig indsats. Tale-hørepedagogen Rasmus for Højen fortæller ”Der har været en stor frustration i hvert fald i vores talepædagoggruppe over, hvor LIDT indflydelse VI skråstreg vores konsulent havde fået SKAFFET sig eller FÅET tildelt i forbindelse med det” (W113:29). Selvom tale-hørepedagogerne med sprogtestens introduktion skal afgive én af deres opgaver til pædagogerne, indtager de stadig en fagspecialiseret position. Tale-hørepedagogerne skal tage pædagogerne i lære og forsøge at gøre dem

---

<sup>75</sup> Et sprogkorps, der bistår daginstitutioner med sprogarbejde særskilt for kategorien tosprogede børn, bliver også beskåret og siden genoprettet til at bistå med arbejde med børn, der er kategoriseret som tosprogede (W112:4, 14).

til sprog-pædagoger ved at oplære dem (W113: 31,32). Tale-hørepedagogen Rasmus forsøger at oplære pædagogerne Anna og Vibeke i testens terminologier og dens logopædiske fremgangsmåder (W113:31,32).

Det er ikke kun psykologien, men også børnelogopædien, der er domineret af psykometrien (Pihl 2002). I psykometri er der et ideal om at etablere et videnskabeligt blik på kategorien barn gennem brugen af tests, der skal gøre barnet målbart og registrerbart for objektiv bedømmelse (Hultqvist & Petterson 1995, Rose 1995:181,185). Kategorien barn skal udskilles som individ for at undersøge det for nærmere kategorisering og bestemmelse (Hultqvist & Petterson 1995, Rose 1995:175). I sidemandsoplæringen tilstræber tale-hørepedagogen Rasmus, der er tilknyttet til Højen, at oplære pædagogen i at tilegne sig og etablere et objektivt blik, når selve sprogtesten bliver taget i brug (W111). Sprogtesten som metode påkræver, at pædagogen indtager en særlig kropslig og mental indstilling (jf. afhandlingens kap. 5), men det gør selve den oplæring, som pædagogen skal være en del af, også. Herom beretter den ledende tale-hørepedagog Olivia for området: "Altså, for eksempel er det vigtigt, at pædagogen gør sig det klart, hvad er en testsituation, screening eller ej vurdering, hvad er det for en situation, man sætter barnet i, ik? .. barnet skal ha' de optimale chancer for eksempel hver gang, du skal være frisk, du skal være imødekommende og så videre. Den anden del er, at det skal være på samme niveau, man skal spørge på samme måde... Den bliver jo meget hurtig subjektiv alt efter, hvor meget du hjælper. Altså, man skal se nogen billeder, hvis man kigger over på glasset og siger 'Hvor er glasset?' og kigger på det, så giver du det barn nogle andre muligheder, end når jeg sidder og siger 'Kan du lige vise mig, hvor glasset er på bordet?'. Så al den måde at præsentere tingene på, hele den del med hvordan GØR man, hvordan gør man det ligeværdigt for børnene i situationen, for ellers så har vi heller ikke noget at måle op af" (W112:9). Sprogtesten skal være redskab for pædagogen til at kortlægge børn for, om de indenfor en normalfordelingskurve har afvigelser (Ob130). Det objektive blik er noget, som pædagogen skal kvalificere sig til gennem instruktion om, hvordan man tillægger sig det samtidig med, at de selv skal instruere kollegaer til det samme. Den voksne og ikke kun barnet skal samtidig være veloplagt, når sprogtesten udføres. Sprogtesten skal udføres ensartet ud fra et ideal om, at det gør data målbar og giver børnene lige muligheder. Pædagogen bliver bedt om at distancere sig fra vante samhandlingsformer.

Teknologier er en del af "... the stuff that makes up daily living" (Vannini 2009:8). Når pædagogen fra Højen benytter det IT understøttede system til registrering af børnenes testresultater, får PPR automatisk en påmindelse, hvis et barn har en testscore, som indplacerer det i kategorien særlig indsats. Tale-hørepedagoger og pædagoger handler til daglig med og mod IT systemet. På et møde i Højen bringer tale-hørepedagogen Rasmus tre af børnene op (jf. afhandlingens kap. 5), som han via IT systemet for registrering af børnenes testresultater har fået en påmindelse om at følge

op på (W92:4,W113:6). Det er børn, som tale-hørepedagogen ikke selv har truffet, hverken i en testsituation eller i øvrigt. På mødet gennemgår tale-hørepedagogen Rasmus og pædagogen Anna de tre børn én for én for at afklare, om der er brug for hans bistand til dem. Tale-hørepedagogen er optaget af at få pædagogens blik på, hvordan barnet fungerer i hverdagen, og det bliver modstillet til, at tale-hørepedagogen selv, ikke har nogen direkte kontakt til børnene. Det bliver lagt op til at et kendetegn ved pædagogers faglighed er deres evne til at se det *hele* barn, og at dette blik erhverves ved at følge hvert barn over tid (W113:14,15,22). Tale-hørepedagogen og pædagogen sætter barnets testscore i parentes til fordel for at tage stilling til, om barnet viser tegn på at være "i udvikling" (Ob196). Her skal pædagogen forholde sig til udvalgte børn ud fra generaliserede psykologiske kategorier snarere end sprogtestens kategorier. Pædagogens blik i hverdagen bliver inddraget til at konkurrere med sprogtestens indplacering af barnet i en særlig indsatskategori, og om der er forhold, som hun finder taler for, at barnet kan repræsenteres på anden vis. De tre børn bliver kategoriseret til at befinde sig indenfor en normaltilstand af "at være på vej", ud fra hvilken der kan (og skal) ske en forbedring.

Pædagogen bliver kendetegnet ved blikkets praksis, men ikke i betydning af det blik som hun skal optræne ved sprogtesten. Det blik som pædagogen skal forsøge at aflære, når hun anvender sprogtesten, skal hun nu bruge til at reetablere optikken på barnet. Det bliver op til pædagogen ud fra tale-hørepedagogens spørgsmål at klarlægge, "hvor barnet er i sin udvikling" (Ob197). Der bliver, til tale-hørepedagogens bestemmelse af om barnet "...er i udvikling", anvendt en modstilling mellem, om pædagogen finder det er opsøgende i kontakt eller tilbagetrukket (W112). Hvis pædagogen beretter, at barnet har legerelationer og selv tager kontakt til voksne, finder tale-hørepedagogen, at "det er på vej" (W112:23). I modsætning til, hvis pædagogen anfører, at barnet er "...sådan introvert og mere sidder for sig selv og piller lidt i navlen" (W112:24). Pædagogen skal tilnærme sig hverdagen med barnet frem for at distancere sig fra den. De børn, hvis testscores påkalder, at tale-hørepedagogen foretager en opfølgning, finder pædagogen imidlertid viser tegn på at være "på vej". Inden tale-hørepedagogen Rasmus går fra institutionen, har han således noteret ud for hvert af børnene, at de "er på vej", "leger" og "tager kontakt til voksne" (Ob706). De udvekslinger, som her finder sted mellem tale-hørepedagoger og pædagoger, handler ikke kun om at identificere og fortolke, om barnet har individuelle afvigelser, men også om at normalisere barnet ud fra generaliserede opfattelser af, hvornår et barn viser tegn på at være i udvikling. Det normale barn er ikke fortrinsvis beskrevet igennem testens normalfordelingskurve og en zone omkring middelværdi, men formuleres i stedet som forventninger til og vurderinger af børns måde at opføre sig på (Ob1112). De karakteristika, som hvert barn tillægges, afspejler både definerede og uartikulerede forventninger til, hvordan børn skal være – dvs. hvad der er accepterede måder at være på.

## **Sprogtesten mellem standardisering og individorientering**

Da fremtiden ofte bliver formuleret som en slags konstant risiko, kan læring og tiltag for individet i princippet aldrig ophøre (Petersson, Olsson, Popkewitz & Hultqvist 2007:240). Sprogtesten er en del af nationale reformer om tidlige og forebyggende tiltag for børn (Andersen, Hjort & Schmidt 2008). Der afsøges blandt børnepopulationer i skoler og daginstitutioner for at identificere børn med særlige behov og om nødvendigt at sætte tidligt ind overfor forhold, der varsler behov for dette. Med sprogtesten er tilvejebragt en standardiseret metode, som kommunerne benytter til at forsøge at have overblik over daginstitutionernes indsats og samtidig gennemføre en individorienteret vurdering af det enkelte barn.

Pædagoger bliver i høj grad forventet at skulle og kunne risikokalkulere, hvilken retning barnets udvikling er ved at tage. Der bliver ikke kun forsøgt at identificere børn med sproglige vanskeligheder, men også at finde et redskab til at foregribe dem (W112:7). Med sprogtesten er tanken, at børn skal have en indsats tilrettelagt på baggrund af en individuel vurdering. En standardiseret sprogtest giver fokus på børns individualitet en bestemt betydning (Roth 2009:203, Roth 2008:35, Alasuutari & Alasuutari 2012:137,139). Der er nemlig lagt vægt på, at sprogtesten er en individorienteret vurdering, samtidig med at de testøvelser, som de bliver vurderet ud fra, er ensartede. Børns testscores er tiltænkt at inddele dem i en ud af tre mulige indsatskategorier, der er fastlagt på forhånd. Børns individualitet bliver først og fremmest karakteriseret indenfor en normalfordelingskurve, og hvorvidt børn placerer sig inden for den eller uden for den, samtidig med at denne inddeling, som det blev analyseret i forrige afsnit, bliver udfordret af andre kategoriseringer.

## **At holde styr på sprogindsatser gennem et IT-system**

Kommunen, som Højen er tilknyttet, har indkøbt det IT-system, der er udviklet til sprogtesten til at opsamle børnenes testresultater nationalt. Kommunen anvender endnu ikke systemet til statistiske opgørelser, men i stedet til at overvåge daginstitutionerne. På linje med forvaltningens pædagogiske konsulenter for børneområdet, skal tale-hørepedagogerne fra PPR have en konsultativ rolle for pædagoger. Tale-hørepedagogerne er udpeget til at vejlede pædagogerne i at kortlægge børn og optimere praksis og samtidig søge at kontrollere, at denne proces foregår (Ob31.8). Tale-hørepedagoger er ligesom forvaltningens pædagogiske konsulenter, gerne hybrider af fagligheder - flere af dem har en tidligere baggrund som

pædagogiske praktikere (jf. Knudsen 2007, Andersen 2002, Plum 2003). Det tidligere fagfællesskab bliver brugt til at godtgøre en relevans for pædagoger og legitimere tale-hørepedagogers konsultative rolle, fordi "de ved, hvad det handler om" (Ob99.9). Konkret skal tale-hørepedagogerne både oplære pædagogerne i at udføre sprogtesten og i at udarbejde en handleplan for hvert barn ud fra testscoren (PPR mødereferat sep 09b:1). Tale-hørepedagogerens konsultative rolle for sprogpedagogerne bliver understøttet af IT-systemet, som de benytter til at holde sig orienteret om, hvor mange sprogtests de institutioner, som de er ansvarlige for, har gennemført, og om der er udarbejdet handleplaner. Der bliver ved brugen af det it-styrede system lagt op til, at der skal udarbejdes og registreres handleplaner for alle sprogtestede børn. Det forstår jeg først, da pædagogen Vibeke fortæller mig; "Man kan sige, vi skal faktisk lave handleplaner på dem alle sammen, også selv om der ikke er brug for det, så skal man bare skrive 'der er ikke brug for det, fordi hun er så god, eller han er så god' eller sådan noget, men der skal ligge et eller andet på, ikke." (W92:4). Ved standardisering af sprogtesten er det ikke kun børnene, der bliver kortlagt, men også pædagogerens indsats for barnet.

PPR i kommunen, hvor Højen er tilknyttet, indkalder ledere af daginstitutionerne og sprogpedagoger til et netværksmøde, som bliver afholdt i forvaltningen, og som, der er lagt op til, er det første i rækken af to årlige møder. På mødet bliver opsummeret, at sprogpedagogerne er oplært i at udfører sprogtesten, men at det halter i nogle af institutionerne for dem at udarbejde handleplaner for børnene på baggrund af testscores (W45,Ob169). På mødet får sprogpedagogerne forelagt, hvordan en handleplan for barnet på baggrund af testscoren kan se ud (Ob99.12). Tale-hørepedagogerne skal stadig varetage udarbejdelse af pædagogiske handleplaner for børn, der kortlægges til at have behov for en såkaldt særlig indsats (W112:23). Eller som det hedder i referatet af netværksmødet for sprogpedagoger, kan den tale-hørepedagog, der er tilknyttet institutionen, være "..behjælpelige og bruges som sparring" (sep. 09). Den ledende tale-hørepedagog Olivia fortæller efterfølgende, da vi mødes for et interview, at hun finder, det er vigtigt, at handleplanerne er realistiske, og at pædagogerne får et ejerskab over handleplanerne (W112:12,28ff). Herom siger hun; "Det er jo en svær balance ik? Altså, man skal jo ikke lave en handleplan, man får dårlig samvittighed af. Man skal lave en handleplan, man har lyst til at arbejde efter, og så skal det være en handleplan, som man kan overskue. Og så, man prioriterer i forhold til det. Altså, jeg plejer at sige, ik, altså, når jeg ser sådan nogen handleplaner - hvis de er rigtig fedtede og slidte, så er det nogen rigtig gode handleplaner, men hvis der bliver lukket op, og de klistrer sammen inde i mappen, så er det ikke så godt vel? Så jeg siger 'Må jeg se jeres slidte og fedtede handleplan?'" (W112:30).

Pædagogen Vibeke fortæller om arbejdet med handleplaner og refererer til tale-hørepedagogen "Men han sagde. 'Hvorfor skal det være så svært? Du går bare ind og skriver, ik?' ..Det er måske også bare mig, der tænker forkert. Det ved jeg ikke. Eller

tænker ANDERLEDES. Ikke forkert". Pædagog Anna indskyder "Men man kan sige, han er jo også vant til at lave handleplaner, altså en naturlig del af hans arbejde hver gang han har haft fat i et barn, så er der en handleplan" (W72:40). Handleplanerne er ikke kun målrettet børnene, men skal også gøre det muligt for tale-hørepedagogerne at følge og holde styr på pædagogernes sprogarbejde.

### **Standardformuleringer til handleplaner**

I Højen afholder tale-hørepedagogen Rasmus møder med pædagogen Anna og Vibeke, hvor han bistår med spørgsmål om sprogtesten og instruerer dem i at udarbejde handleplaner for de sprogtestede børn. Tale-hørepedagogen kommer i Højen for at holde møder med pædagogerne og ikke for "...at se på børn" (Ob199). Til mødet medbringer tale-hørepedagogen Rasmus et print fra IT-systemet med en liste over hvilke børn, der er blevet sprogtestet i Højen. I tråd med sprogtesten formidler Rasmus, at hvert barn skal have udarbejdet en handleplan på baggrund af deres testscore, og dette bliver understøttet af et IT-systems påmindelser (W112:10). Pædagogerne Anna og Vibeke får forelagt, at de skal udarbejde handleplaner for de sprogtestede børn på listen, og tale-hørepedagogen følger op på, hvor langt de er med handleplanerne, og hvorfor de ikke er "...kommet i gang" (W112:9). De to pædagoger har efterfølgende et mas med at få tid til at skrive handleplanerne, om hvordan de til daglig vil yde støtte, og de kontakter tale-hørepedagogen Rasmus for et møde om, hvad "...der skal stå i dem" (W72).

Handleplanen beforder pædagogerne, at hvert barn behøver en individuel indsats. Anna og Vibeke er særligt i tvivl, om de kan bruge de samme vendinger i handleplaner for børn med forskellige testscores. Tale-hørepedagogen Rasmus instruerer pædagogen Anna og pædagogen Vibeke i, at de fra barn til barn kan bruge nogle af de samme handleplanvisninger - uanset hvilken af de tre kategorier for indsats, som barnets testscore placerer det i. Herom siger tale-hørepedagogen, at de ikke "...skal opfinde den dybe tallerken hver gang". Han gør et ophold og banker med sin pen i bordet, inden han fortsætter: "(de) vil typisk have en hel masse sammenfald i forhold til, hvad en handleplan bør indeholde" (W113:13). Handleplanerne afspejler forventninger til, hvad der skal være alment forekommende hos børn, samtidig med at det skal skriftligt nedfældes som en indsats for den enkelte (Roth & Månsson 2007:4).

På mødet mellem tale-hørepedagogen og pædagogerne fabrikeres standardformuleringer, som skal kunne anvendes i handleplanerne. Roth taler om *normal*planer tilrettelagt efter standardiserede skemaer, der har en individorientering, men som ikke omfatter noget individuelt særpræg, da de samme kategorier og formuleringer anvendes fra individ til individ (Roth & Månsson 2006:50, Roth & Månsson 2007:3, 4, Roth & Månsson 2008:28). Begrebet normalplan henviser til, at mål og kategorier for barnet gennem en standardiseret skabelon er fastlagt på

forhånd. Individorientering henviser til, at man udfylder en plan for hvert barn ud fra den skabelon (Roth & Månsson 2007:4).

Tale-hørepedagogen Rasmus instruerer eksempelvis pædagerne at anvende standardformuleringer i handleplanen såsom "at stimulere som fortsat", "holde samling med fokus på sproget", "træne forholdsord", "sætte ord på alting", "arbejde med udsagnsord" (Ob 999:15). Tale-hørepedagogen og pædagerne for børn, der er indplaceret i kategorien generel indsats, kan anvende en standard formulering om at "fortsætte det gode arbejde" (Ob 999:9). Der er altså et paradoks mellem, at sprogtesten er markeret som at være fokuseret på det individuelle barn og så, at de kategorier, som testen og skemaet for handleplanen opsætter, ensliggør. Med mindre handleplanerne bliver lagt ved siden af hinanden, bliver det ikke synligt, at formuleringerne går igen fra barn til barn.

Tale-hørepedagogen kommer med standardråd og huskeregler for, hvilke markører pædagerne kan gå efter i forhold til at afgøre, om de skal være særligt opmærksomme på et barn. Eksempelvis "Når du er fire år, skal du kunne sætninger med fire ord i" bliver forelagt af tale-hørepedagogen som en huskeregel for pædagogen, om et barn er langt nok i den sproglige udvikling. Der sker en markering af, at der skal være et sammenfald mellem barnets alder og antal ord i dennes sætninger for at være alderssvarende (W72:38,39,43). Børn bliver først og fremmest karakteriseret som at have individuelle behov, hvis de ikke opfylder forventningerne, der stilles. De behov, som børnene måtte have, bliver i så fald betegnet som særlige behov.

Tale-hørepedagogen gennemgår med pædagogen Anna, hvordan de foreslåede standardformuleringer til handleplanen om forholdsord, syntaks, udsagnsord og tillægsord kan omsættes i hverdagen (W56). Om at "arbejde med forholdsord" instruerer tale-hørepedagogen, hvordan pædagogen på en tur til Bilka kan sige til barnet: "Nu går vi IND i Bilka", når de passerer indgangen, og når de står på den anden side af indgangen at sige: "Nu er vi I Bilka" (Ob999:14). Der er i forhold til sprogtesten og udarbejdelse af handleplaner en fordring om, at pædagerne tilegner sig en fagbestemt (logopædisk) viden om børns sprog, og at de omsætter den til handling for og med barnet (W72:40). Tale-hørepedagogen giver også forskellige eksempler til pædagogen Anna på, hvordan børnene kan "lege forholdsordene ind" fx ved samling at give hvert barn en stol, som de skal sætte sig 'på', 'under', 'foran' eller 'bagved'" (W56:16). I forhold til at udvide barnets ordforråd og sætningsdannelse instruerer tale-hørepedagogen Rasmus i, hvordan pædagogen kan agere, når barnet spørger til frokost om 'mælk?'. Tale-hørepedagogen siger: "Så går du ind og siger: 'Jeg vil gerne ha' mere mælk'. .. Du forlænger den sætning, som barnet i virkeligheden har inde i sit hoved, men som kommer ud i den enkelte sætning, der hedder 'mælk'", Anna: "Hmm", Rasmus fortsætter: "...så forlænger man sætningen for ham, ikke i korrektion, men bare sådan: 'Du vil gerne ha' mælk'." (W56:8, W113:13). Forholdsordene

optager pædagogen Anna, fordi de finder, at børnene ”..dumper på det punkt i testen” (...), og har i samarbejdet med vuggestuen sagt, ”at de skal se at få dem det lært, før de kommer i børnehaven” (Ob999:14).

Standardformuleringerne til handleplanerne afspejler, hvilke forventninger der bliver stillet til individet. Handleplanerne er samtidig ikke individuelle i den betydning at være skræddersyet til hvert enkelt barn (Alasuutari & Alasuutari 2012:136,142). I de målformuleringer, som tale-hørepedagogen introducerer for, hvordan pædagogen kan arbejde med barnets sprog, er det ofte standardformuleringer for alle børn, der bliver optegnet. I forberedelserne til pædagogernes arbejde med handleplaner oplæres de i, at kategorisere fællestræk hos børn frem for at optegne individuelle særtræk. Der bliver først i handleplanerne vendt et fokus mod barnets individualitet, hvis det har vanskeligheder med at tilpasse sig de dagligdags rammer, som daginstitutionen omfatter. De børn, som der ikke kan sættes ind overfor med almene standardformuleringer, bliver betegnet som at have særlige behov. Der sker en skriftliggørelse af virkeligt eksisterende børn og de handlinger, som pædagoger forventes at benytte som indsats for barnet. De behov, som barnet kortlægges til at have som faktiske behov, defineres primært af den, der kortlægger barnet (Woodhead 1997). Individualitet er altså først og fremmest noget, der bliver aktualiseret i forhold til, om der er behov for en særlig indsats.

### **Statistisk opgørelse af barnet**

Pædagoger bliver ved sprogtest bl.a. stillet over for samfundsmæssige opgaver om at være evaluatore og medleverandører af data i forhold til statistikker over årgange og medforvaltere af `opsætning af test` (jf. afhandlingens kap. 4). Den statistiske opgørelse af barnets testscore legitimerer og forstørrer nogle sociale kategorier frem for andre. Standardisering af rum og redskaber for barndom og børn fordrer at måle normal udvikling hos enkelte børn (Augestad 2005), men også at opgøre gennemsnittet for kommuners indsatser. De kommunale foranstaltninger bliver gjort til et spørgsmål om indsatser, der igen sammenlignet med andre kommuner gøres til et spørgsmål om præstationer. Ved kommunalreformen 2007 blev amterne nedlagt, og det økonomiske ansvar for social-området overgik til landets kommuner<sup>76</sup>. Børn med risiko for vanskeligheder er bragt på det kommunale landkort på ny som en udsat kategori, der skal være styr på, primært indenfor rammerne af lokale tilbud og

---

<sup>76</sup> Et nationalt Videns- og Specialrådgivningsorganisation (VISO) ved Socialstyrelsen blev oprettet som rådgivende organ for kommuner, borgere, institutioner og tilbud til de tilfælde, hvor den nødvendige ekspertise ikke findes i kommunen.



budgetter. Med det er der en række regionale og lokale indsatser, der skal koordineres i forhold til forskellige institutionaliseringer omkring forebyggelse og tidlig opsporing af børn. I forhold til forebyggelse og tidlig opsporing af børn, gøres der brug af pædagogiske argumenter, men i særdeleshed også økonomiske argumenter, der vægter at nedbringe stigende udgifter til specialområdet. Det varierer hvilken materiel form den viden, som kortlægning af børn antager (fx tal/fortolkende tekst), og hvad der bliver tilskrevet at være brugbar viden til at tilrettelægge indsatser for børn ud fra.

Den statistiske tankefigurs hegemoni og specifikke statistiske kategorier bliver sjældent udsat for debat. Når sociale ting måles, sker der en tingsliggørelse og segmentering af skiftende og situationsbestemte sociale kategorier, dog uden forudsigelighed (Gullestad 2002:43, 45). Den statistiske opgørelse af barnets testscore legitimerer og forstørrer nogle sociale kategorier og underspiller andre. At tælle barnet op i måleenheder selvfølgeliggøres (W91:2,12, W83:2,7). Den statistisk beregnede fordelingskurve for sprogtesten, som barnet indplaceres på, reflekterer grænsesætninger mellem normalitet og afvigelse og er samtidig med til at genskabe dem. Sociale kategorier bliver tildelt en selvfølgeliggjort materiel eksistens. Ordet barn bliver hæftet sammen med behov, der gradbøjes indenfor tre kategorier; fokuseret, særlig og almen indsats. At der *findes* børn med netop sådanne behov, der kan tredeles, bliver selvfølgeliggjort gennem de statistisk baserede opdelinger. Små procentdele og forskelle i børnenes testscores bliver tillagt social betydning og forskel i forhold til, hvordan, hvornår og hvem der forestilles at skulle handle, og hvorvidt der skal udarbejdes en såkaldt handleplan. Selvfølgeliggørelsen af kategorierne indebærer, at deres politiske karakter usynliggøres.

## **Nationale statistiker og kommunens indkøb af et IT styret system**

Den kommunale forvaltning for Højen indkalder sprogpædagoger på tværs af institutioner til netværksmøde om sprogtesten af treårige børn og erfaringsudveksling. Det er en nystartet mødevirksomhed og der er lagt op til at den skal foregå to gange årligt (W45:3). Lederne fra institutionerne deltager ved det første møde, og efterfølgende følger sprogpædagogerne det selv. Fra den private koncern Mikroværkstedet har kommunen indkøbt et IT styret system til at registrere børnenes testresultater. Herom markerer teamet bestående af ledende tale-hørepedagog Olivia, tosprogs konsulent og skolevejleder, der står for at koordinere sprogarbejdet, at de forventer, der kommer en anden systematik ind, når der bliver registreret, hvad det er for nogle børn, og når de kan følge handleplanerne, "så der får vi styrket, hvad kan man sige, noget af det vi manglede i 'to et halvt' (red. henviser til tidligere organisering af sprogscreening af 2 ½ årige foretaget af tale-hørepedagog i hjemmet)

altså, finde ud af hvem er der handleplaner på, og hvem skal der arbejdes videre med" (W112:7).

Den ledende tale-hørepedagog Olivia, tosprogskonsulent og sprogvejleder fra sprogkorpset fortæller ved et interview, at de har store forhåbninger til brugen af det ministerielle testmateriale sammen med det indkøbte it-system til registrering af data. Det ministerielle testmateriale og en it-understøttelse anser de som noget, der kan muliggøre at frembringe statistikker om sprogindsatser, der på trods af tidligere forsøg ikke har været held med (W112:7). Det skal gøre det muligt at frembringe statistikker, som de på sigt forventer giver en indsigt i, hvordan kommunen er placeret på landsplan i forhold til andre kommuner, hvilke børn der bliver udarbejdet handleplaner for og arbejdet videre hermed. Den ledende tale-hørepedagog siger "Så, så det er en af de fordele, jeg synes rigtig meget nu, det er at, at vi er med i øhm sprogvurdering.dk, så vi kan gå ind og arbejde med de der statistikker. Vi fik en helt, en helt ny måde vi også kunne arbejde på, nemlig at gå ind og finde statistikker og lave statistikker, og vi kom med på en landsdækkende vurdering af, hvordan ligger vi i forhold til andre kommuner for eksempel ik, og så på den vej rundt kan man lave, altså du, der kan ligge rigtig mange muligheder i de oplysninger, man får her" (W112:7). Der føres paralleller til internationale og nationale statistikker på skoleområdet, der sammenligner forskellige skoler og lande (W72:30). Det er ikke nok kommunalt at måle indsatsen, det skal ske kompetitivt i forhold til andre kommuner.

Teamet har tidligere selv forsøgt at udarbejde statistikker, men ikke fundet, at de havde ressourcer til at kunne køre processen forsvarligt og ser sprogvurdering.dk som en mulig løsning til at kunne ".gå ind og arbejde med de der statistikker" (W112:7). At anvende et IT styret system udviklet af andre, erfarer de imidlertid ikke nødvendigvis omfatter, at forsøg på at skabe statistiske opgørelser af kommunens sprogindsats på treårs området forenkles. De statistikker, som den ledende tale-hørepedagog og tosprogskonsulent omtaler med forhåbning, at de selv vil kunne arbejde med, er ikke tilgængelige endnu. Den ledende tale-hørepedagog indskyder: "Det er vi selvfølgelig ikke kommet så langt med endnu, fordi det har ikke fungeret, deres system derinde...men hvis det fungerede, så tror jeg, at man kunne komme til, altså på sigt kunne vi få rigtig meget ud af at arbejde med dem, men øh så langt er vi ikke endnu, nu skal vi først have det til at fungere" (W112:7). På netværksmødet, som de indkalder sprogpedagogerne til, fylder de tekniske vanskeligheder, som de er stødt på ved brugen af it, der er tilkøbt fra Mikroværkstedet, en del (W45:5,10). Dette system bliver som et fælles referencepunkt udskældt af både PPR, tale-hørepedagoger, ledere og pædagoger som "the bad guy" i problemer med vidensopsamling om testresultater. Herom siger den ledende tale-hørepedagog om at fastholde brugen af IT-systemet: "men ehmm nu er det sådan, at der er ikke nogle af os, der bestemmer det her, (der grines i lav styrke), det har vi nogle chefer, der gør. Der er taget nogle beslutninger på, at det skal være sådan, og derfor arbejder vi selvfølgelig alle sammen efter det"

(W45:10). Testmaterialet bliver ikke bare noget, der fikserer blikket på barnet, mens testen udføres, men især også i behandlingen af testen efterfølgende når dens resultater skal indtastes, eller når systemet ikke fungerer, og resultaterne registreres manuelt.

Den ledende tale-hørepedagog, tosprogskonsulenten og sprogvejlederen siger, at det er noget dobbelt med de statistikker, som de håber at vinde fordel af. De fortæller, da jeg spørger til de mulige anvendelser af data, at de er blevet bekymret over, i hvis interesse sprogtesten og IT-systemet er udviklet. På en konference ved Syddansk Universitet arrangeret af testkonstruktørerne gik det for alvor op for dem, at de ikke er de eneste aktører, der har interesser og siger herom: ” ..da vi tog hjem derovre fra, der havde jeg altså en følelse af, at vi laver altså sprogvurderinger på vores børn, fordi der kan forskes... Vi skal i hvert fald holde tungen lige i munden. Hvis vi udsætter børnene for at blive testet på den her måde, så skal vi undskyld FANDME også ku’ se, det har en betydning” (W112:19). At udvinde data fra kommuners it-understøttede brug af testmaterialet stiller de overfor, hvad konkrete børn som andet end statistisk opgjorte talenheder får ud af det. ” .. jeg får ondt i maven og siger, hvad er det her, har jeg gennemskuet det hele, hvad er det, hvad er det, vi har sagt ja til. (W112:20). ..altså vi må prøve det her af noget, et stykke tid, og så må vi evaluere på GI'R det overhovedet noget, altså er det relevant for vores børn, og hvis det ikke gør en forskel, skal vi filen das’me holde op. (W112:20)...”. Her er kommunen som rekvirent af et IT-styret system, på banen som en aktør, der ikke kun evalueres, men også vil evaluere om systemet giver mening lokalt. Et af omdrejningspunkterne på netværksmødet, som teamet indkaldte sprogpedagoger og ledere fra daginstitutionerne til, var, at tale-hørepedagoger og pædagoger ikke finder, at sprogtesten tager højde for kategorien tosprogede børn, som lokalt har været defineret som en problematik, og som der er udviklet lokale samarbejder omkring, som med sprogtesten er blevet afviklet. Det bliver taget op på netværksmødet, og at de skal forsøge at videreformidle det til Mikroværkstedet. Testens metode og de vanskeligheder, de finder, der er ved den, bliver talt frem, men de kan ikke selv ændre metoden (W45:7,8).

### **At holde på tallene selv**

Den kommunale forvaltning for Bakkely har gennem en årrække arbejdet med, at hver daginstitution skal have en sprogpedagog, og det tværfaglige team indkalder dem til møder og kurser (W77:7). Teamet, bestående af en ledende tale-hørepedagog, en pædagogisk konsulent og en tosprogskonsulent, har iværksat registreringer af antal gennemførte sprogtests og står også for rykkere (W77:10). Teamet beretter for mig, hvordan der forud for at de indførte, at pædagogerne skal indlevere registreringer med forældres underskrifter på, hvem der takker ja tak/nej tak til sprogtesten, ikke

blev indsendt nogle scoringsark. Men at sidstnævnte praksis med at pædagogerne skal fremvise, at forældre har fået sprogtesten tilbudt ”..har givet pote”, og at børnenes scoringsark nu strømmer ind. På netværksmødet bliver pædagogerne rost som ”rigtig gode” til at indsende scoringsarkene, samtidig med at de institutioner, hvis sprogpædagoger, der mangler at indsende dem, bliver spurgt, hvornår de indkommer ved at nævne barn for barn. Mens der igen kollektivt markeres, at skemaer for kategorien tosprogede børn, som skal starte i skole, ikke er indkommet til tiden. ”De kommende skolestartere, der må jeg sige, jeg godt nok synes, I har været dårlige til at aflevere, det må jeg sige, altså der er deadline, der var der syv, der havde afleveret, og det er skidt ik’ os’?” (W77:10). Her bliver børnenes scoringsark, ikke kun til individuelle opgørelser, men også en del af et forsøg på at styre, at selve testene bliver udført.

Det er snarere en kvantitativ optælling, end en egentlig statistik som teamet tilsigter. På baggrund af de indhentede scoringsark foretager de optællinger om antal sprogtestede børn, antal børn, hvis forældre har afslået tilbuddet, og antal børn, der mangler at blive sprogtestet. Den ledende tale-hørepedagog Berit i den kommunale forvaltning for Bakkely fortæller: ”Og der kan vi se, der sker en kæmpe udvikling, ikke altså. Det første, i 2008, der tror jeg, der var der 100 børn, der var blevet sprogvurderet, ikke, og vi har måske øh lige knap 500 børn i kommunen, ikke og i år altså, eller sidste år i 2009, ikke, jamen der manglede at blive vurderet hundrede og 60-70 stykker, ikke. Så, så det, det er noget af en udvikling kan man sige, der er sket inden for de der to år, ikke, men det tager altså det, ikke, vi har ikke dem alle sammen med. Men til næste år, ikke, så tror jeg, så er det en lille procentdel, der ikke er sprogvurderet...” (W108:12). Her forbindes udvikling med, at et øget antal børn bliver sprogtestet, og denne udvikling følges og opgøres kvantitativt. Ligesom den stigende procentdel af børns deltagelse i sprogtesten skal udgøre et incitament for de institutioner, som halter bagud i at få sprogtestet børn, om at komme med på vognen.

På tidspunktet for feltarbejdet skal sprogtesten tilbydes til forældre som en mulighed for at få vurderet sit barn. Tilbuddets karakter er imidlertid ikke helt så entydigt endda (W112:26). Kommunale forvaltninger, som den Bakkely hører under, sender skrivelser ud til daginstitutioner, hvor pædagoger opfordres til at vejlede forældre til at sige ja til tilbuddet om sprogtesten, og samtidig skal forældre give en underskrift på, at de har modtaget tilbuddet (W55:95). Hvis forældrene afslår tilbuddet, skal de give en underskrift på, at de har gjort det. Da jeg spørger pædagogerne Line og Malene fra Bakkely om, hvorfor alle forældre har sagt ja til at få sprogtestet deres barn, fortæller Line: ”Altså for eksempel V’s mor (red. anonymiseret) der, ikke? Hun har jo først skrevet nej, fordi (\*) Det ved jeg ikke, om hun har sagt til dig”? Lene: ”Nej?” Line siger: ”Nej, for hun sagde ”jeg ved jo, hvad hun kan sige”.. (\*) Jeg synes, jeg vil godt spare jeres tid med at sidde med hende”. Så siger jeg, ”nu er det jo sådan, at kommunen (\*? utydelig).. de vil jo rigtig gerne have, at vi gør det, ikke? ”Nå, men I må da også godt”, sagde hun. ”Men det var kun for at spare Jeres tid, ikke?” Og der var jo heller ikke

noget med hende, vel?" (W85:45). Der bliver i PPR og Bakkely på det formelle, lovpligtige plan sondret mellem, at sprogtesten er et tilbud for forældre til treårige børn, der er kategoriseret som et-sprogede og obligatorisk for forældre til børn der er kategoriseret som to-sprogede. Men i forhold til at tage mod tilbuddet om sprogtest henter pædagogen legitimiteten ved henvisning til "kommunen" og ikke med henvisning til distinktioner mellem børn. Selvom barnet V er kategoriseret som et barn som sprogtesten er et tilbud for, får det nærmere karakter af at være obligatorisk.

Teamet fortæller, at de er påpasselige med, om der kan frembringes statistikker på baggrund af scoringsarkene, og hvad de kan udsige noget om. Det, de har i fokus, er kvantitative opgørelser af børnenes scoringsark, som et forsøg på at få pædagoger til at gennemføre dem og forældre til at tage imod tilbuddet, samtidig med at teamet bekymrer sig om statistisk anvendelse, der også vil omfatte at kortlægge virkning af de tiltag, som de koordinerer. Den ledende tale-hørepedagog Berit siger herom: "...det er spørgsmålet, hvor meget statistik der er i det endnu, ikke, lad os lige se, ikke. Fordi vi har jo valgt ikke at tilmelde os det der elektroniske system, ikke, men så sige, okay vi holder selv øje med det". (W108:60, 61). Tale-hørepedagogen fremhæver at det politisk er vigtigt at kunne vise resultaterne af deres arbejde, "... jeg tror også, vi vil blive slået oveni hovedet på et tidspunkt, hvis vi ikke (griner lidt) ikke kan se noget! Men der går et stykke tid, og det er det, vi må holde fast i, ikke. Men der ER kommet rigtig mange tiltag i gang... Jeg tror på, at der kommer så stort fokus på det, bare det, at der gør det, så sker der noget". Tosprogskonsulenten Maiken fortsætter ved at sige: "Men som vi startede med, inden vi startede båndoptageren, altså, det er jo mennesker, vi arbejder med, og derfor så er det jo meget flydende størrelser, vi har, så meget forskelligt". Lene: "Hvordan de \*?". Tosprogskonsulenten tager ordet: "personale, meget forskellig børnegruppe, ikke altså? Der er jo Så uendelig mange faktorer, der er i spil, så man kan jo ikke lave nogen garanti for, at selvom vi gør alt det bedste, om det så virker alligevel (griner)" (W108:61). Tale-hørepedagogen og tosprogskonsulenten udtrykker forvirring og tvivl, om det egentlig overhovedet lader sig gøre at måle virkningen af forskellige indsatser over tid, samtidig med at de forsøger at efterprøve det.

Den kvantitative opgørelse af børns scoringsark gælder for institutionernes gennemførelse af tests, mens teamet selv forsøger at undgå at få en kortlægning af virkningen af indsatserne underlagt denne optik. Der er på den ene side en forhåbning om at kunne bruge opgørelser på baggrund af børnenes scoringsark til at dokumentere virkningen af sprogindsatser, men samtidig er der en tilbageholdenhed over for, om det kan opgøres statistisk og en urolighed for, hvis der ikke kan ses en virkning ud fra tallene. Fravalget af det IT-system, der kan tilkøbes til sprogtesten, er et forsøg på at holde på data og derved også at beholde fortolkningsretten (W108:59,60). I forbindelse med et forældreinterview, beretter en mor til et barn i Bakkely, der også er

lærer i kommunen, at forvaltningen i forhold til folkeskolen ”.. jo i mange år haft et krav om, at øh altså, at gruppe-læseprøverne skulle tages på bestemte tidspunkter. De har haft en lidt sjov holdning, fordi der er jo nogen - det er jo udgivet af Dansk Psykologisk Forlag – og der er jo helt bestemte tidspunkter, hvor de her prøver skal tages på, men i kommunen har man valgt at tage dem på nogle andre tidspunkter, fordi det gav et bedre resultat” (W102:7). Den kommunale forvaltning af data, sker ud fra, hvornår den bedste præstation kan måles, eller der etableres i hvert fald historier om, at det er det forvaltningen gør. Der må ikke blive for stor afstand mellem børnemassen og den enkeltes præstation. Her sættes summen af børns præstationer lig med kommunens præstationer. På den ene side skal der identificeres børn, der formodes at have vanskeligheder, på den anden side skal der ikke være en for stor andel af den kategori af børn.

Den viden, der frembringes på baggrund af sprogtesten, skal udgøre data, som er kompatibel. Det betyder, at børn skal beskrives og vurderes ud fra standardiserede kategorier. Standardisering af sprogtest og et individbaseret fokus står i et komplekst forhold til hinanden. Sprogtesten sætter fokus på det individuelle barn forstået som særegent med egne udviklingsforløb og behov. Samtidig med at de standardiserede kategorier, som testen stiller til rådighed til at beskrive og vurdere de enkelte børn, ensliggør børn og de præmisser, det skal ske på. Pædagogen Ida fra Bakkely siger: ”Jeg tror mere, det er sådan, at man kan sammenligne dem, hvad de egentlig kan. Altså man - børnene er individuelle, og man kan ikke sammenligne børn, det ved jeg godt – men så kan man ligesom se, om de er alderssvarende? Kan de, kan de faktisk lige så meget, som de andre? (W101:22). At sammenstille det enkelte barn med andre børn fremstår på den ene side som modstridende med forestillingen om individet i dets egen ret og på den anden side, som at sammenstillingen med andre børn er det formål, som sprogtesten skal tjene.

## Konklusion

I afhandlingen har jeg undersøgt min problemkonstruktion om, hvilke samspil der opstår mellem standardisering af sprogtesten på daginstitutionsområdet og pædagogisk praksis. Afhandlingen bidrager med analyser af samfundsmæssige organiseringsprocesser i forhold til standardiseringen af sprogtesten og aktørers deltagelse i og påvirkning af disse processer. Standardiseringen af sprogtesten og pædagogisk praksis er således ikke at forstå som fænomener, der foreligger på forhånd klar til at blive fundet, men er analytiske oparbejdede måder at spørge til mit empiriske materiale. Afhandlingen bevæger sig mellem analyser af, hvordan daginstitutionen ved standardiseringen af sprogtesten fremstår som et relativt homogent rum for videnskabelig kortlægning af barnet, samtidig med at daginstitutioner fremanalyseres som steder, der indtages af aktører på mangeartede måder. En firkantet modstilling mellem standardiseringen af sprogtesten og pædagogisk praksis, arbejder jeg ikke med. Tværtimod ser jeg på samspillet mellem disse to dimensioner. Jeg søger at skabe en analytisk sensitivitet overfor, hvordan pædagogisk virksomhed, som kropsligt forankrede praksisser, er medierede af lokale og mere overordnede, strukturelle forhold. Det er min måde at indramme, hvordan aktører befinder sig mellem daglige handlingsudkast og vilkår.

På denne baggrund stiller afhandlingen spørgsmålstegn ved idealer om en harmonisering af pædagogisk praksis, og særligt at dette skulle kunne ske gennem brugen af en bestemt metode. At aktører forholder sig til sprogtesten på måder, der omfatter mere end de metodiske retningslinjer, er netop ikke genstand for kritik her. Det er derimod forestillingen om, at sprogtesten skulle kunne fordre pædagogen at udføre handlinger i sekvenser. Tiltagene omkring det, som jeg kalder standardisering af sprogtesten, kan tage sig relativt massive ud, når de fremanalyseres i afhandlingens første del. Her ser jeg det som centralt ikke at forveksle uddannelsespolitiske og

forskningsmæssige ambitioner med det, der finder sted i daginstitutioner, for her er der ikke nødvendigvis noget entydigt resultat.

## **Nordisk udsyn til sprogtiltag og standardisering af sprogtesten i dansk kontekst – spredning og regulering af viden**

Jeg etablerer i afhandlingens første del et nordisk udsyn for standardiseringen af sprogtesten, der foregår i dansk kontekst, og gennemfører en analyse af selve sprogtiltagene. Både mit nordiske udsyn og min analyse af sprogtiltagene i dansk sammenhæng belyser på forskellig måde, hvordan viden får en ganske central rolle i styringen af den offentlige sektor. Stat og marked, offentlig og privat, finder jeg i afhandlingen, må ansues som mangetydige forbindelser mellem institutioner og aktører fremfor som dikotomier. Gennem et udsyn til andre nordiske landes statslige styredokumenter for førskoler og børnehaver, udfordrer jeg den selvfølgeliggørelse, som ofte ledsager sprogtesten i dansk kontekst. Når jeg optegner transnationale strømninger, kommer det samtidig frem, hvordan ministerier søger at sprede og regulere bestemte former for viden og metoder til pædagoger og førskolelærere. På initiativ af ministerier kvalitetsvurderes, udbredes og udvikles kortlægningsredskaber gennem en række offentlige og private institutioner, såsom videntcentre, ekspertudvalg, konsortier og evalueringscentre, der er med til at sætte krav til kommuner og daginstitutioner. Men jeg finder omvendt også eksempler på, at ministerier forsøger at styre udbredelse af kortlægningsredskaber udenom disse aktører. Mellem transnationale fællestræk og kontekstuelle særtræk belyser jeg forskelle i centralt forvaltede positioner, for hvilke sprogtiltag som søges sat igennem. Her finder jeg, at der er forskel på, om pædagoger/førskolelærere primært forventes eller afkræves at kortlægge sprogmiljøet eller det individuelle barns sprogfærdigheder.

Afhandlingen bidrager med en analyse af, hvordan en ministeriel sprogtest udbredes i dansk kontekst til kommuner og daginstitutioner som en standard, der skal anvendes til at kortlægge børns sprog. Når sprogtesten ikke analyseres isoleret og i sig selv, træder et komplekst billede frem af centraliserede tiltag, testkonstruktører og cirkulation af viden. Danmarks Evalueringsinstitut, ministerier, konsortier og testkonstruktører fremtræder som centrale aktører i denne proces. I konsortier for udvikling af sprogtesten og efteruddannelses tiltag er aktører fra Center for Børnesprog, SDU, professionshøjskoler og private virksomheder gengangere. Sprogtesten bliver i årene efter dens første udbredelse en del af en række centralt forvaltede tiltag. Den viden, som pædagoger frembringer lokalt ved brugen af sprogtesten, bliver også indsamlet med henblik på forsknings- og uddannelsespolitiske formål, og det vægtes at kunne opgøre viden som statistisk anvendelige data. Jeg fremanalyserer, hvordan sprogtesten er udformet, så forsknings- og evalueringscentre



kan få adgang til data, der kan opgøres i nationale statistikker. Data fremhæves som nationalt dækkende, selvom det langt fra er alle landets kommuner, der har indkøbt og benytter det IT-system, der er udbudt til at indsamle børnenes testscore. Kommuner er ikke entydigt opsamlingssteder for data, der er også aktører i kommunale forvaltninger, der vægter at forvalte opsamling og brug af data lokalt. Daginstitutioner bliver således på varierende vis koblet sammen med andre institutioners vidensproduktion og –konstruktion.

Daginstitutionen forsøges både som en del af uddannelsespolitiske og forskningsmæssige dagsordner konstrueret som rum for en sprogvidenskabelig metode, der skal måle og sammenligne udsnit af populationer af børns sproglige progression eller mangel på samme. I afhandlingen bliver sprogtesten som socialt frembragt ting forstået i forhold til andre videnskabers fortløbende standardisering af tid, rum og redskaber for barndommen. Jeg finder, at sprogtesten repræsenterer et bestemt sprogvidenskabeligt ideal, der primært er psykometrisk. Idealet om det klinisk studerede barn går igen som omdrejningspunkt for at frembringe brugbar viden om børn. Hermed får en bestemt type viden om børn og sprog forrang. Sprogtesten fremstår som den metode, der menes at levere videnskabelige resultater og dermed også, hvilke der ikke gør. Det er her jeg finder, at daginstitutionen gennem sprogtesten konstrueres på måder, der har lighedstræk med klinisk eksperimentel praksis. Standardisering forstås i forhold til, at materialitet i form af rum, tid og ting målrettes barndom og børn og forsøges gjort ensartet til forskellige målbare og undersøgende formål. Helt konkret finder jeg, at standardiseringen af sprogtesten er tiltænkt at organisere og indrette praksis, dvs. hvordan det ikke kun er metoden, der standardiseres, men også rum, tid og redskaber der forsøges standardiseret.

Afhandlingen etablerer samtidig analyser af, hvordan daginstitutioner ikke kun foreligger som rum, der er konstruerede på forhånd, men at de også udgør forskelligartede steder, som aktører tilegner og bearbejder gennem samhandling og gøremål. De mangesidede uddannelsespolitiske og forskningsmæssige interesser for børnenes testresultater tyder på, at testen ikke kun er et fagligt udviklende redskab, eller et redskab der screener børn for sproglige potentialer og problemstillinger. Men, at den ligesom andre metoder, også kan være et redskab, der potentielt reducerer pædagogen til at være tekniker, der skal aftage kategorier og fremgangsmåder til at kortlægge børn, samt levere data der er brugbare for andre. Når jeg i det følgende konkluderer på baggrund af analyser fra afhandlingens anden del om, hvordan lokaliseret pædagogisk praksis udfoldes, og hvad aktører er beskæftiget med, er det netop ikke at forstå som utilsigtede virkninger af brug af en metode. Afhandlingen er i stedet et bidrag til at belyse, hvad der sker, når aktører forholder sig til sprogtesten og hinanden, hvilke rammer som de befinder sig indenfor, og på hvilke måder sprogtesten indplaceres i det daglige virvar.

## **Sprogtesten blandt hverdagsrytmer og gøremål**

I anden del går afhandlingen gennem et etnografisk inspireret feltarbejde helt tæt på, hvordan pædagogisk hverdagspraksis udfolder sig, når aktører gennem diverse gøremål forholder sig til hinanden. Når sprogtesten anskues som en del af pædagogisk praksis, finder jeg, hvilke lokalt oparbejdede praksis- og vurderingsmatricer, der gøres socialt virksomme. Jeg sætter således sprogtesten i forhold til fx det, der bliver kaldt for sprogarbejde og sproggrupper, samt de daglige og gentagne rytmer for måltider, stue- og udetidspunkter, samlinger, kollektive og individuelle forældremøder og oplæring af pædagogstuderende. Der opstår dilemmaer for pædagog og barn ved selve sprogtesten om, hvad voksne skal og bør gøre med børn og omvendt. Dette gælder både sprogtesten mellem pædagog-barn, men også for en række relaterede samhandlinger med andre aktører. Hermed viser det sig, hvordan sprogtesten indgår i lokaliserede kampe om, hvilke hverdagsrytmer og gøremål der skal gøres meningsfuldt gældende og dominerende.

Der er ikke noget særligt entydigt billede, der tegner sig for, hvilke magtforbindelser der skabes og genskabes mellem aktører (pædagoger, forældre, talehørepædagoger og børn), snarere viser det komplekse processer, der hele tiden flytter balancerne mellem aktørerne. Det er ikke kun børn, der erfarer daginstitutionen som brydningsfyldte steder, det er også voksne. Der opstår brudflader mellem specialpædagogiske og almenpædagogiske opgaver, hvor tale-hørepædagoger får en mere konsultativ rolle. Tale-hørepædagoger, forældre og pædagoger mødes og tilrettelægger tiltag for grupper af børn og indsatser for individuelle børn. Voksne, retter ikke kun tiltag mod børnene, men stiller også opgaver til hinanden om, hvad der forventes løst eller udført.

## **Sprogtesten får betydning for den sociale og materielle organisering af daginstitutioner**

Blandt hverdagsrytmer for praksis genskabes og omorganiseres rum og redskaber omkring det, der bliver kaldt for sprogarbejde (sproggruppe, sprogscole), hvorved der også udpeges bestemte kategorier af børn og voksne (sprogpædagog, sprogbar, tosproget). Sprogtesten indgår i dette arbejde eller relateres dertil af aktører. De hverdagsrytmer og gøremål, som voksne aktører forsøger at etablere, har ikke sprog som eneste omdrejningspunkt, men kan også have andre udpegede områder. Der kan mellem pædagoger kæmpes om forskellige kategorier af børn (sprogbar, førskolebarn, stuebarn), og hvilke grupper og gøremål de skal indgå i. Det er ikke fast etableret, om et barn bliver betegnet for sprogbar eller kommende skolebarn, men forekommer i stedet som porøse kategorier, som voksne og børn yder med- og modspil til. Der kan mellem pædagoger opstå kamp om, hvilken gruppe og hvilke

aktiviteter der er vigtigst for et barn at deltage i, hvis det er organiseret efter flere forskellige kategorier (skolebarn, tosproget). Her er der tendens til, at kategorien stuebarn underordnes andre kategorier. Børn forventes både at identificere sig med de tildelte kategorier og at overskride dem gennem udvikling. Der etableres sociale forbindelser på kryds og tværs af aktører, og midt i alt det skal voksne og børn forholde sig til sprogtesten og hinanden. Sprogskole på lokale folkeskoler er for børn, der betegnes som at have vanskeligheder. Der er udvalgte børn som hentes i minibusser og fragtes til og fra daginstitutionen til sprogskolen. Sprogbarnet skal ikke kun tilegne sig tale, men skal også forstå grænser for, hvornår og hvordan det er passende at tage talen i brug.

Sprogtesten er ikke kun noget, der fordrer et særskilt rum og redskaber, men er også noget, der omorganiserer resten af institutionens hverdagsrytmer, voksne og børn. Sprogtesten er, når aktører forholder sig til den, med til at organisere hverdagen, og den er ikke at betragte som en afgrænset isoleret situation. Sprogtesten bliver en del af komplekse sociale sammenhænge, samtidig med at den også skaber kompleksiteter for sociale samhandlinger, når aktører forholder sig til den. Pædagog og barn forholder sig både til det, der foregår indenfor og udenfor rammesætningen af sprogtesten. Pædagoger varetager i forbindelse med sprogtesten grænsedragende virksomhed, når de forsøger at holde både barnets og deres egen opmærksomhed fast indenfor rammerne af den lokalitet, hvor de befinder sig og at holde andre voksne og børn ude af lokaliteten. Når pædagog og barn forholder sig til sprogtesten, er det, de ikke er en del af, samtidig en del af det, de foretager sig. Der skabes repetitive rytmer og gøremål for, hvornår noget forstås som formaliseret vurdering, og hvornår noget opfattes som uformaliseret vurdering.

Sprogtesten markeres som en systematisk vurdering, men når den foregår, er den ikke nødvendigvis mere systematisk end andre praksisser. Det, der bliver kaldt for testsituationer, er nok snarere at forstå som ligeså flertydige og modsætningsfulde, som andre sociale samhandlinger mellem voksne og børn. Sprogtestens 'potentiale' for at generere handling udgår ikke alene fra tingen selv, rummets opsætning, eller hvad testkonstruktører har lagt i vejledningen. I det øjeblik, at pædagoger, forældre og børn forholder sig til sprogtesten og hinanden, foregår det i form af en kropslig situeret praksis, der langt fra følger en bestemt handlingslogik. Pædagogisk praksis har ikke nogen endelig begyndelse eller afslutning, men udgøres af et kompleks af institutionelle processer og aktører. På den måde forandrer og forandres pædagogisk praksis, når aktører forholder sig til sprogtesten, samtidig med at en række lokale vurderings- og opfattelsesformer gentages.

De hverdagsrytmer og gøremål, som udfolder sig i daginstitutioner, retter sig ikke kun mod, hvad børn skal kunne eller blive til. De retter sig også mod at få hverdagen med mange forskellige aktører, voksne såvel som børn, til at fungere meningsfuldt. Her viser analyserne, at det institutionelle hverdagsliv sammen med de mange

målsætninger kræver, at der udvises socialitet i forhold til det institutionelle kollektiv, som er bestemt af hverdagsrytmer og aktørers gøremål. Ved kortlægning af børn er der en tendens til at udpege noget som målbestemt og bevidst formuleret og andet som ikke at være en del af det. Det er samtidig langt mere end kortlægning af børn, der kommer til at præge, hvad der forventes af børn og voksne imellem. Det er således ikke kun sprogtesten, der sætter standarder, men også aktører, der sætter standarder for hinanden for, hvad der opfattes som almindeligt og ualmindeligt hos børn. Mellem fælles boglister for daginstitutioner og pjecer med mundmotorikøvelser forsøges det koordineret og stabiliseret mellem voksne, hvilke forventninger de kan have til hinanden, samtidig med at det jævnlige også destabiliseres.

### **Pædagoger og børn gør sig erfaringer ved sprogtesten med kortlægning som uundgåelig**

Sprogtesten genskabes fra sted til sted, og det understøtter bestemte sociale vurderings- og opfattelsesformer. Pædagoger og børn gør sig erfaringer med, at kortlægning af den enkelte enten er vanskelig at fravige eller helt uundgåelig. Testen udfordrer for flere af pædagogerne og børnene midlertidigt nogle af de vante samhandlingsformer, som ellers er udtalte. Sprogtesten er en tidlig indføring af børn i at gøre sig forskellige erfaringer med at lade sig kortlægge, samtidig med at de yder med- og modspil. Det er ikke kun sprogtesten, der ydes med- og modstand til, men det er et af de vilkår, som pædagoger og børn udspændes mellem i en daginstitutionel hverdag. Børn skal ikke alene gøre, hvad pædagogen siger, men helst gøre det af egen fri vilje, hvilket ind imellem byder på vanskeligheder, når børn ikke har lyst til det. Men det er ikke kun børn, som ikke altid har lyst til at deltage i sprogtesten, det kan også være pædagoger, der synes, det er vanskeligt og ambivalent at påtage sig at stå for sprogtesten, og som oplever det, som roller der forventes af dem snarere end måder at være på. Pædagoger udspændes mellem krav om at være en kendt person og en objektiv evaluator. Både voksne og børn skal afbalancere behov og pligter på måder, der kan forenes med de institutionelle rammer. Det gælder ikke kun for sprogtesten, men også for en række andre individorienterede redskaber. Her erhverver børn sig kropsliggjorte og situerede erfaringer med, hvordan sociale forventninger og relationer stykkes sammen.

Når pædagoger og børn gennem testen indtager et temporalt rum, der er fortættet med materielle redskaber, bliver de samtidig indvævede i vidtrækkende institutionelle processer. Det er ikke kun noget viden, der kendes for mere gyldig end anden, det gælder også handlinger og opførsel. De former for mimetisk ageren i forhold til fordringer om at afgive spørgsmål og svar, som der finder sted mellem aktører, går i en samfundsmæssig og institutionel forstand forud for testen selv. Men de erfaringer, som voksne og børn gør sig med sociale normer, værdier og magtkrav i form af

kropsholdninger, tale og gestus, er aktørernes egne. Ved sprogtesten fremtræder det hvad pædagoger finder er naturligt at gøre med børn, og hvad de finder akavet. Sprogtesten bringer nogle af de omgangsformer, som ellers tages for relativt selvfølgelige frem til omarbejdelse. Det er ikke uvant at regulere børn som en del af hverdagsrytmer og gøremål, ved gennem opmuntring, smil og kropslig rettedhed at guide dem hen til at sige og være som det forventes. Men ved sprogtesten finder flere pædagoger det akavet og kunstigt. At lege sig gennem sprogtesten bliver en måde for pædagoger til at holde ud at være i situationen og afspejler forsøg på at etablere velkendte samværsformer. Der er muligvis ikke så stor modsætning mellem, når pædagoger og andre voksne beder børn om at blive på deres plads og spise, og så at holde barnet fast på at være opmærksom på testøvelser. Men ambivalensen beskrives i form af, at børnene skal vurderes på måder, der opleves som strikse. Sprogtesten bliver samtidig indrammet mellem voksne som noget, børnene kan dumpe i, mens børnene selv helst ikke skal bemærke, at de bliver vurderet.

Der er mange hverdagsrytmer, som børn skal tilegne sig og udvise en socialitet i forhold til. Sprogtesten, eller det at blive kortlagt, er en af dem. Det er ikke kun et spørgsmål om at udtale og bøje ord, men også om, at både pædagoger og børn skal udvise en bestemt ageren og opførsel, der kendes for gyldig eller ugyldig indenfor de organiseringer, de er med til at etablere. Pædagoger og børn balancerer hele tiden mellem at forene hverdagen med egne rytmer og undgå for stor opsplittelse, der kan skabe opbrud i rytmer og forhindre daglige gøremål. I hverdagen skal voksne og børn udvise en kropslig sans for hinanden i deres med- og modspil. Børnene må gøre sig stadige erfaringer med disse sanselige normer for, hvornår og hvordan man må gebærde sig. Det er børnene, der opremser regler for mig som ” at man skal tale om tingene, ikke slå ” eller som beretter om, at gulerødder er gode for munden. Handlemåder er socialt tilpassede og veksler som sådan, og derfor kan voksne og børn heller aldrig helt vide sig sikker på helt nøjagtigt, hvad der skal ske. Heller ikke i sprogtesten som er tilrettelagt som en situation for dem, men som de vel at mærke indtager og omdanner.

Når sprogtesten ses i lyset af den pædagogiske hverdag, træder det frem, hvordan den blot er en ud af mange socialt virksomme kategoriserings-, vurderings- og opfattelsesformer, og den indplaceres blandt en række kortlægnings praksisser. Hermed stiller jeg spørgsmål ved standardisering af en metode forstået som en retlinet proces. Partikulære forhold sætter sig også igennem, og selve praksis tager sig ikke standardiseret ud, som sprogtesten selv kan gøre det. Sprogtesten indgår i institutionel hverdagspraksis, samtidig med at den også forandres gennem aktørers ”gøren på ny en gang til”, den bliver gennem praksis noget andet. Når testen går fra at være et standardiseret tiltag til praksis, forandrer den sig, samtidig med at de testresultater for børn, der nedtegnes af pædagoger, potentielt rettes mod at forandre praksis med nye tiltag. Hermed åbnes op for at gøre børn til genstand for kortlægning og beskrivelse

gennem kategorier, der samtidig er porøse og åbne for forhandling og uudtalte stridigheder. Sprogtesten ledsages af kropslige, mimetiske processer og får selskab af andre individrettede kortlægningsredskaber, og tilsammen etablerer det kategorier for voksne og børn.

## **Børneinstitutioner som brændpunkter for samfundsmæssige spørgsmål og daglige mødesteder**

På baggrund af hvad afhandlingens analyser således har frembragt, udfordres forestillinger om sprogtesten og andre former for kortlægning af individuelle børn som et spørgsmål om alene reflekterede og velovervejede handlinger. Kortlægning bliver værdisættende handlinger, når der bliver trukket både definerede og uarticulerede grænsedragninger for, hvad der opfattes for normalt, dvs. hvordan voksne og børn kan være, tænke og gøre. Her finder jeg, at sprogtesten indsætter fordringer om bestemte kropslige og mentale praksisser, samtidig med at aktørerne gennem sprogtesten forholder sig til hinanden ud fra allerede etablerede forventninger om lokaliserede omgangsformer. Her er der måske nok standardiseringer af metoder, men samtidig er aktører og praksisser ikke lig de standarder, der bliver sat. Ved sprogtesten fremkommer handlekrav, som pædagoger, forældre og børn står overfor ved testen, men som de stadig gør til deres egne. Hvad enten det omhandler, at pædagogerne tager testen på sig og identificerer sig med den, eller skubber den fra sig som fremmed. Ved at starte ud et andet sted end at spørge til, hvorvidt sprogtesten bliver udført som foreskrevet eller ej, bliver det muligt at forstå, hvordan voksne aktørers udvekslinger og gøremål med hinanden er værdisættende for, om et barn eksempelvis vurderes som at have behov for en særlig indsats eller ej.

Afhandlingen bidrager med perspektiver på, hvordan der bliver produceret viden om børn og praksis ved at gøre brug af sprogtesten. Det er viden, der set i forhold til pædagogisk praksis kan forekomme forsimplet, men samtidig er det viden, der bliver bragt i spil på komplekse måder i andre sammenhænge, end der hvor den er produceret. Voksne og børn vil noget med hinanden, der rækker langt ud over sprogtesten, og de positionerer sig i forhold til at gøre handlinger meningsfuldt gældende og fungerende i hverdagen, som de deler med hinanden. Det er sociale og kropsliggjorte positioner og samhandlinger, som er temporale, men som samtidig har vidtrækkende institutionel udstrækning og betydning på tværs af rum og tid (PPR-daginstitution -hjem), og denne spændevide fremanalyserer jeg. Ved sprogtesten er aktørerne indvævet i ændrede rumlige og temporære præmisser, som de i deres samhandlinger handler med og mod. Først i en kropsliggjort ageren bliver de sociale positioner - ofte under konfrontationer – fastlagt af aktører. Mens den voksne eksempelvis kortlægger barnet og søger at gøre det til genstand for kortlægning,

forgår der også mimetiske processer, hvor barnet "læser den voksne". Ved at undersøge hvordan sociale positioner ikke kun er nogle, som aktørerne befinder sig i, træder det frem, hvordan aktører temporalt indtager og tilegner sig skiftende positioner.

Jeg stiller nye spørgsmål til og undres over kortlægning generelt, og sprogtesten specifikt, som noget der efterhånden fremtræder som så velkendte dele af daginstitutionslivet, at det selvfølgeliggøres. Forhåbentlig gør jeg noget uventet med det velkendte og bidrager til nye måder at forstå daginstitutionen som rum og sted med henblik på at tilvejebringe indsigt i, hvordan pædagoger, børn og andre voksne aktører ikke bare forholder sig til sprogtesten, men også til hinanden. Selv om forskellige former for kortlægning af børn efterhånden er udbredte fænomener indenfor daginstitutionsområdet, er det selvfølgelig langt fra det eneste, som hverdagslivet for voksne og børn i daginstitutioner omfatter. Afhandlingen belyser, hvordan pædagogisk praksis er fuld af sociale mødesteder og knudepunkter, som skabes gennem aktørers samhandlinger. Voksne og børn er ikke kun optaget af at samstemme handlinger indenfor de institutionelle rammer, men også gennem handlinger at forsøge at nå til enighed om det, som de er uenige om. Det sidste følger ikke nødvendigvis handlingsplaner, men er spørgsmål som vedrører mødet mellem aktører, som befinder sig i praksis, og hvor det at skabe mening netop er en del af den daglige stræben.

Afhandlingen kan dermed i et bredere perspektiv bidrage til at rejse spørgsmål, der ikke kun relateres til den kontinuerlige debat om, hvad daginstitutionen skal udfylde af rolle, og hvordan voksne aktører skal bære sig ad overfor børn, men også pirke til diskussionen om, hvor de mange metoder der udvikles, spredes og reguleres, og som hævdes at være velegnede standarder, egentlig kommer fra. Man kan i lyset af afhandlingens analyser af de samspil, der opstår mellem standardiseringen af sprogtesten og pædagogisk praksis, spørge kritisk til de dagsordener, der søges sat igennem. Det vil sige ikke kun at spørge, hvad pædagoger og børn skal med metoder, men også hvad metoder skal med pædagoger og børn?

## Litteratur

Alanen, Leena (2003): "Childhoods: the generational ordering of social relations". I: Mayall, Berry & Zeiher, Helga: *Childhood in generational perspective*. London: Institute of Education, University of London

Alasuutari, Maarit & Karila, Kirsti (2010): "Framing the picture of the child". I: *Children and Society* 24:100-111

Alasuutari, Maarit & Markström, Ann-Marie (2011): "The Making of the Ordinary Child in Preschool". I: *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2011, Vol.55 (5), 517-535

Alasuutari, Maarit; Markström, Ann-Marie & Roth, Ann-Christine Vallberg (2013): *Assesment and Documentation in Early Childhood Education*. London: Routledge (uppubliceret, publiceres 31. jan. 2014)

Alasuutari, Pertti (2009): "Debat. The domestication of worldwide policy models". I: *Ethnologia Europaea*, Vol. 39, no. 1, 0-0

Alasuutari, Pertti & Alasuutari, Maarit (2012): "The domestication of early childhood plans in Finland". I: *Global Social Policy* 12, 129-148

Almqvist, Anna-Lena (2005): *The care of children. A-cross-National comparision of Parent's Expectations and experiences*. Doctoral Theses at the Department of Sociology. Umeå University. No 39



- Andersen, Peter Østergaard (2002): *Pædagogik, udvikling og evaluering*. København: Nordisk Forlag
- Andersen, Peter Østergaard (2005): "Observationer i institutions og klasserumsforskning". I: Jensen, Torben Bechmann & Christensen, Gerd: *Psykologiske og pædagogiske metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Andersen, Peter Østergaard (2011): *Pædagogikken i evalueringssamfundet*. København: Hans Reitzel
- Andersen, Peter Østergaard (2012): "Den institutionelle virkelighed og de mange pædagogikker". I: Andersen, Peter Østergaard & Ellegaard, Tomas (red.): *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. København: Hans Reitzel
- Andersen, Peter Østergaard (2013): *Pædagogiske læreplaner, dokumentation og evaluering*. København: Hans Reitzel
- Andersen, Peter Østergaard; Hjort, Katrin & Schmidt, Lene Skytthe Kaarsberg (2008): *Dokumentation af evaluering mellem forvaltning og pædagogik*. Afdelingen for Pædagogik, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet.
- Andersen, Peter Østergaard & Kampmann, Jan (1997): *Børns legekultur*. København: Munksgaard
- Anderson, Sally (2004): "Kategorisering: fællesmængder og særpræg hos børn". I: Hastrup, Kirsten: *Viden om verden. En grundbog i antropologisk analyse*. København: Hans Reitzel
- Aretun, Åsa (2007): *Barns "växa vilt" och vuxnas vilja att forma: formell och informell socialisation i en muslimsk skola*. Institutionen för Tema, Linköpings universitet
- Arvastson, Gösta & Ehn, Billy (2009): "Observationens dynamik". I: Arvastson, Gösta & Ehn, Billy (red.): *Etnografiska observationer*. Lund: Studentlitteratur
- Arvastson, Gösta & Ehn, Billy (red.) (2009): *Etnografiska observationer*. Lund: Studentlitteratur
- Augestad, Pål (2003): *Skolering af kroppen: Om kunnskap og makt i kropsøvningsfaget*. Doktorafhandling. Høgskolen i Telemark.
- Augestad, Pål (2005): "Stopuret, kighullet og skoleeleven: om medicineringen af den norske skole i perioden 1925-1960". I: Larsen, Kristian (red.) (2005): *Arkitektur, krop og læring*. København: Hans Reitzel

- Barth, Fredrik (1980): *Sosialantropologien som grunnvitenskap*. Folkeuniversitetet i København
- Barth, Fredrik (1992): *Manifestasjon og prosess*. Oslo: Universitetsforlaget
- Barth, Fredrik (red.) (1994): *Ethnic groups and boundaries: the social organization of culture difference*. Oslo: Pensumtjeneste
- Bartholdsson, Åsa (2007): *Med Facit i hand. Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor*. Stockholm. Socialantropologiska institutionen. Stockholms Universitet. Universitetservice AB
- Bartholdsson, Åsa (2008): *Den venlige magtudøvelse. Normalitet og magt i skolen*. København: Akademisk Forlag
- Basbøll, Hans & Bleses, Dorthe (2004): "I begyndelsen var ordet - eller var det? : om danske børns tidlige tilegnelse af ordforråd". I: *Årsskrift / Carlsbergfondet*, 2004.
- Bayer, Søs (2004): "Ehn for alle". I: Ehn, Billy: *Skal vi lege tiger? Børnehaveliv set fra en kulturel synsvinkel*. Århus: Klim
- Bech-Jørgensen, Birte (1988): "Hvorfor gør de ikke noget? Skitse til teori om hverdagslivskræfterne og selvfølghedens symbolske orden". I: Bloch, Charlotte & Københavns Universitet, Institut for kultursociologi: *Hverdagsliv, kultur og subjektivitet*. Kulturhistoriske Skrifter nr. 25.
- Bech-Jørgensen, Birte (1994): *Når hver dag bliver til hverdag*. København: Akademisk forlag
- Bendixen, Carsten (2006): *Psykologisk teorier om intelligens og folkeskolens elevdifferentiering*. Ph.d.-afhandling. Forskerskolen for livslang læring, RUC.
- Berggren, Brit; Hastrup, Kirsten; Löfgren, Orvar & Lönnqvist, Bo (1992): *Den nordiske verden 1*. København: Gyldendal
- Bernstein, Basil B. (1975): *Class, codes and Contro. Towards a theory of educational transmissions*. Vol.3. London: Routledge & Kegan Paul
- Björklund, Elisabeth (2008): *Att eröva litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborg Studies in Educational Sciences, 270
- Bleses, Dorthe (2009): "National sprogvurdering i Danmark". I: Bleses, Dorthe & Højen, Anders: *Når børn lærer sprog. Dansk i et sprogtilegnelsesforskning i et internationalt perspektiv*. Syddansk Universitetsforlag

- Bleses Dorthe & Højen Anders (2009): *Når børn lærer sprog. Dansk i et sprogtilegnelsesforskning i et internationalt perspektiv*. Syddansk Universitetsforlag
- Bleses Dorthe; Jensen, Kasper Østerholdt; Vach, Werner & Jørgensen, Rune Nørgaard: (2008): "Tillægsmateriale for to-sprogede: det første skridt mod en ensartet sprogvurdering af et- og tosprogede børn". I: *Tale-Høre-Nyt*, Nr. 4, 14-35
- Bleses, Dorthe, Jensen, Kasper Østerholdt; Vach, Werner & Jørgensen, Rune Nørgaard (2009): "Sprogvurdering.dk – system til håndtering af sprogvurderingsmateriale til 3-årige og tillægsmateriale til tosprogede". I: *Dansk Audiologopædi*. Fagblad for audiologopæder, september 2009, årgang 45 nr. 4, 4-15
- Bleses, Dorthe; Vach, Werner; Wehlberg, Sonja; Faber, Karina & Madsen, Thomas O. (2007): *Tidlig kommunikativ udvikling. Værktøj til beskrivelse af sprogtilegnelse baseret på CDI-forældrerapportundersøgelser af danske normalthørende og hørehæmmede børn*. Odense: Center for Børnesprog, SDU og Syddansk Universitetsforlag
- Bo, Inger Glavind (2002): "At sætte tavsheder i tale – fortolkning og forståelse i det kvalitative forskningsinterview". I: Hviid, Michael Jacobsen; Kristiansen, Søren & Prieur, Annick Liv: *Fortælling, tekst, strejftog i kvalitativ sociologi*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag
- Bourdieu, Pierre (1977): *Outline of a theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press
- Bourdieu, Pierre (1996): *Symbolisk magt. Artikler i udvalg*. Oslo:Pax
- Bourdieu, Pierre (1997): *Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handlen*. København: Hans Reitzel
- Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loïc, J. D. (1996): *Refleksiv sociologi: mål og midler*. København: Hans Reitzel
- Brembeck, Helene, Johansson, Barbro og Kampmann, Jan (red.) (2004): *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Roskilde University Press
- Brinkkjær, Ulf and Larsen, Kristian (2003): "Sociologisk inspirerede studier af læring - bestræbelsen at kunne sige noget andet end undersøgelsesgenstanden selv". I: Bryderup, Inge M.: *Pædagogisk sociologi*. Danmarks Pædagogiske Universitet
- Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (2010): *Kvalitative metoder*. København: Hans Reitzel
- Broadfoot, Patricia M. (1996): *Education, assesment and society, a sociological analysis*. Buckingham: Open University Press

- Broström, Stig (2013): "Didaktik i institutionen". I: Broström, Stig & Ankerstjerne, Trine (red.) (2013): *Håndbog til pædagoguddannelsen: Ti perspektiver på pædagogik*. Vol. 1. København: Hans Reitzel
- Brunsson, Nils & Jacobsen, Bengt (2002): *A world of Standards*. Oxford: Oxford University Press
- Buchardt, Mette (2012): "Undervisningsformer – historisk og aktuelt". I: Andersen, Peter Østergaard & Ellegaard, Tomas (red.): *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. København: Hans Reitzel
- Bundgaard, Helle & Gulløv, Eva (2005): "Sprog-lighed og sociale forskelle i en flerkulturel sammenhæng". I: *Humaniora* nr. 3, 16-21
- Bundgaard, Helle & Gulløv, Eva (2008): *Forskel og fællesskab, minoritetsbørn i daginstitution*. København: Hans Reitzel
- Bühlmann, René & Püschl, Stig (1992): *Madpakken: træk af spisevanernes historie*. Fremad
- Callon, Michael & Law, John (1997): "After the Individual in Society: Lessons on Collectivity from Science, Technology and Society". I: *Canadian Journal of Sociology* 22 (2), 165-182
- Calvet, Louis Jean (2005): *Language wars and linguistic politics*. Oxford: Oxford University Press
- Cheng, Liying; Watanabe, Yoshinori J. & Curtis, Andy (2004): *Washback in Language Testing: Research Contexts and Methods*. Lawrence Erlbaum
- Christensen, G. (1945): Social-Pædagogisk Forening og Frit Danmarks Lærergrupper Skoleplaner. I: *Pædagogisk-Psykologisk Tidsskrift*. Bind. V – Hæfte 1-5. Ejnar Munkgaards Forlag
- Christensen, Lars Holmgaard (2002): "Undskyld, men hvor er feltet? - feltarbejde og deltagende observation i virtuelle omgivelser." I: Jacobsen, Michael Hviid; Kristiansen, Søren & Prieur, Annick Liv: *Fortælling, tekst, strejftog i kvalitativ sociologi*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag
- Clark, Catherine; Dyson, Alan & Millward, Alan (1998): *Theorising special education*. London: Routledge
- Clausen, Inger M.; Poulsen, Anette & Jensen, Jens (1999a): *Vurdering af tosprogede børns sprog og læsning*. Ishøj: Udviklingscentret for undervisning og uddannelse af tosprogede børn og unge

- Clausen, Inger M.; Poulsen, Anette & Jensen, Jens (1999b): *Sprog vurdering af tosprogede børn: uc2's rapport fra en spørgeskemaundersøgelse af talepædagogers arbejde med tosprogede børn*. Ishøj: Udviklingscentret for undervisning og uddannelse af tosprogede børn og unge
- Cohen, Louis & Manion, Lawrence (1994): *Research methods in education*. London: Routledge
- Coninck-Smith, Ning de (1999): "Rigtigt legetøj". I: *Dansk Pædagogisk Historisk Forening. Småskriftserie A nr. 15*, 3-6
- Coninck-Smith, Ning de (2000): *For barnets skyld. Byen, skolen og barndommen 1880-1914*. Disputats, Syddansk Universitet. København: Gyldendal
- Coninck-Smith, Ning de (2002). *Skolen, lærerne, eleverne og forældrene. 10 kapitler af den danske folkeskoles historie i det 19. og 20. århundrede*. Århus: Forlaget Klim
- Coninck-Smith, Ning de (2011): *Barndom og arkitektur. Rum til danske børn igennem 300 år*. Århus: Klim
- Corsaro, William A. (2002): *Barndommens sociologi*. Gyldendal Uddannelse
- Cottingham, John (1998): *Descartes*. København: Forlaget Sesam
- Dahlberg, Gunilla; Lundgren, Ulf P. & Åsén, Gunnar (1995): *Att utvärdera barnomsorg. Om decentralisering, målstyring och utvärdering av barnomsorgen och dess pedagogiska verksamhet*. Stockholm: HLS Forlag i samarbete med Socialdepartementet
- Dahlberg, Gunilla & Moss, Peter (2005): *Ethics in Politics in Early Childhood Education*. London: Routledge.
- Dahlberg, Gunilla; Moss, Peter & Hence, Alan R. (2007): *Beyond quality in early childhood education and care: languages of evaluation*. London: Routledge
- Dahlberg, Gunilla & Taguchi, Hillevi Lenz (1994): *Förskola och skola: om två skilda traditioner och om visionen om en möteplats*. HLS Forlag
- Dahler-Larsen, Peter (1998): *Den rituelle refleksion – om evaluering i organisationer*. Odense: Odense Universitetsforlag
- Dahler-Larsen, Peter (2005): "Dokumenter som objektiveret social virkelighed". I: Järvinen, Marianne; Mik-Meyer, Nanna (red.): *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*. København: Hans Reitzel

- Dahler-Larsen, Peter & Krogstrup, Hanne Kathrine (2000): "Evaluering og institutionelle standarder: Nyinstitutionelle betragtninger af evaluering som vor tids ritual." I: *Politica*, Årg. 32, nr. 3, 283-299
- Daugaard, Line Møller (2003): *Der skal to til: om historiefortælling i sproglig vurdering af dansk som andetsprog*. Københavnerstudier i tosprogethed, bind 35. Center for Multikulturelle Studier, Danmarks Pædagogiske Universitet
- Daugaard, Line Møller & Kristensen, Kitte Søndergaard (2012): "Elefanter med krøllede snabler". I: *Vera*, Nr. 61, 26-31
- Dencik, Lars (1999): "Fremtidens børn – om postmodernisering og socialisering". I: Dencik, Lars & Jørgensen Per Schultz (red.): *Børn og familie i det postmoderne samfund*. København: Hans Reitzel
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonne S. (1998): "Entering the field of Qualitative Research". I: Denzin, N. & Lincoln Y. S (red): *The landscape of qualitative research : theories and issues*. SAGE
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (red.) (2003): *The landscape of qualitative research: theories and issues*. SAGE
- Ehn, Billy (1983): *Ska vi leka tiger? Daghemsliv ur kulturell synsvinkel*. Liber
- Ehn, Billy (2004): *Skal vi lege tiger? Børnehaveliv set fra en kulturel synsvinkel*. Århus: Klim
- Ehn, Billy (2009): "Lära sig se på nytt". I: Arvastson, Gösta & Ehn, Billy (red.) (2009): *Etnografiska observationer*. Lund: Studentlitteratur
- Ehn, Billy; Frykman, Jonas & Löfgren, Orvar (1993): *Försvenskningen av Sverige: det nationellas förvandlingar*. Stockholm: Natur och Kultur
- Ehn, Billy & Löfgren, Orvar (2001): *Kulturanalyser*. Gleerup
- Ehn, Billy & Löfgren, Orvar (2007): *När ingenting särskilt händer. Nya kulturanalyser*. Stockholm/stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium
- Ehn, Billy & Löfgren, Orvar (2009): "Routines – Made and Unmade". I: Shove, Elisabeth; Trentmann, Frank & Wilk, Richard (red.) (2009): *Time, Consumption and everyday life. Practice, Materiality and Culture*. Oxford. New York: Berg
- Epstein, Steven (2009): "Beyond the Standard Human?" I: Lampland, Martha & Star, Susan Leigh: *Standards and their stories: how quantifying, classifying and formalizing practices shape everyday life*. New York: Cornell University Press

Eskildsen, Kasper Ribbjerg (2007): *Kritik og kanon. Om det vestlige kanonbegrebs historie*. Dansk lærerforeningens Forlag A/S, Det digitale bibliotek om børnelitteratur

Eydal, Björk & Satka, Gudny (2006). "Social work and Nordic welfare policies for children – present challenges in the light of the past 1". I: *European Journal of Social Work* 2006, Vol. 9 (3), 305-322

Falk, Pasi (1994): *The consuming body*. SAGE

Fenson, Larry; Dale, Philip S.; Reznick, J. Steven; Thal, Donna; Bates, Elizabeth; Hartung, Jeffrey P.; Pethick, Steve & Reilly, Judy (1993): *The MacArthur Communicative Development Inventories: User's Guide and Technical Manual*. San Diego: Singular Publishing Group

Fenson, Larry; Bates, Elizabeth; Dale, Philip S.; Goodman, Judith, Reznick, J. Steven & Thal, Donna (2000): "Measuring variability in early child language: Don't shoot the messenger". I: *Child Development*, 71, 323-328.

Fontana, Andrea & Frey, James H. (1998): "The interview: from structured questions to negotiated text". I: Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonne S.: *The Landscape of Qualitative Research*. Thousand Oaks. Sage

Foucault, Michel (1999): *Overvågning och straff, det moderne fængsels historie*. Oslo: Gyldendals norsk Forlag

Gebauer, Gunter & Wulf, Christoph (2001): *Kroppens sprog. Spil, ritualer, gestik*. København: Nordisk Forlag

Geertz, Clifford (1973): *The interpretation of cultures: selected essays*. Basic Books

Gitz-Johansen, Thomas (2006): "Er tests svaret eller en del af problemet? – om konsekvenserne af øget testning af etniske minoriteter." I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* nr. 3, s. 22-30

Goffmann, Erving (1959): *The presentation of self in everyday life*. Garden City, N.Y.: Doubleday & Co

Gullestad, Marianne (1989): *Kultur og hverdagsliv*. Oslo: Universitetsforlaget

Gullestad, Marianne (2002): *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget

Gulløv, Eva (1999): *Betydningsdannelse blandt børn*. Gyldendal

Gulløv, Eva & Højlund, Susanne (2003): *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Nordisk Forlag A/S

- Gulløv, Eva & Højlund, Susanne (2004): "Konteksten". I: Hastrup, Kirsten: *Viden om verden, en grundbog i antropologisk analyse*. København: Hans Reitzel
- Gulløv, Eva & Højlund, Susanne (2005): "Materialitetens pædagogiske kraft: et antropologisk perspektiv på børneinstitutioner". I: Larsen, Kristian (red.): *Arkitektur, krop og læring*. København: Hans Reitzel
- Gustafsson, Bertil; Stigebrandt, Eva & Ljunvall, Roger (1981): *Den dolda läroplanen*.
- Gutman, Marta & Coninck-Smith, Ning de (2008): *Designing modern childhoods: history, space and the material culture of children*. Rutgers University Press
- Habermas, Jürgen (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns 1-2*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Hagemann, Gro (2010): "Kjøkkenet som samfunnsprosjekt. I: *Tidsskrift for kjønnsforskning*. No. 4, 290-311
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (1983): *Ethnography: Principles and Practice*. Tavistock Publications Ltd
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (1995): *Ethnography: Principles and Practice*. London: Routledge
- Hamre, Bjørn (2012): *Potentialitet og optimering i skolen: problemforståelser og forskellsetninger af elever - en nutidshistorisk analyse*. Ph.d.-afhandling. Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet
- Hansen, Dorte (2010): *Modernisering i logopædisk praksis: En undersøgelse af tre logopædiske faggruppers fremstillinger af deres praksis vedrørende børn med sproglige vanskeligheder – set i relation til modernisering af den offentlige sektor*. Ph.d. afhandling. Institut for Sprog og Kommunikation, Syddansk Universitet.
- Hansen, Hanne Foss (2005): "Evaluation in and of Public-sector Reform: The Case of Denmark in a Nordic Perspective". I: *Scandinavia Political Studies* vol. 28, no. 4. Nordic Political Science Association. John Wiley & Sons, Inc. 323-347
- Hastrup, Kirsten (1987): "The challenge of the unreal - or how anthropology comes to terms with life". I: *Culture & history*, No. 1
- Hastrup, Kirsten (1989): "Med liv og sjæl: etnografiske overvejelser over menneskelighed" I: Damm, Annette & Stigel, Lars (red.): *Krop og sjæl*. Moesgaard
- Hastrup, Kirsten (1992): "Nordisk tid". I: Berggren, Brit; Hastrup, Kirsten; Löfgren, Orvar og Lönnqvist, Bo: *Den nordiske verden 1*. København. Gyldendal



- Hastrup, Kirsten (1996): *Det antropologiske projekt om forbløffelse*. Gyldendal
- Hastrup, Kirsten (1999): *Viljen til viden. En humanistisk grundbog*. København: Nordisk Forlag
- Hastrup, Kirsten (2003): "Den antropologiske videnskab". I: Hastrup, Kirsten (red.): *Ind i verden*. København: Hans Reitzel
- Hastrup, Kirsten (2004): *Kultur. Det fleksible fællesskab*. Århus: Århus Universitetsforlag
- Hastrup, Kirsten (2006): *Mellem materialitet og socialitet*. Copenhagen Working Papers on design. København: Danmarks Designskole
- Hastrup, Kirsten (2010): "Feltarbejde". I: Brinkmann, Svend og Tanggaard, Lene (red.) *Kvalitative metoder*. København: Hans Reitzel
- Hastrup, Kirsten & Hervik, Peter (1994): *Social Experience and Antropological Knowledge*. London: Routledge
- Hastrup, Kirsten & Ovesen, Jan (1985): *Etnografisk grundbog. Metoder, teorier, resultater*. København: Gyldendal.
- Henare, Amiria, Holbraad, Martin & Wastell, Sari (2007): *Thinking through things, theorising artefacts ethnographically*. London: Routledge
- Higgins, Vaughan & Larner, Wendy (2010): *Calculating the social, Standards and the reconfiguration of governing*. Palgrave Macmillan
- Hilson, Mary (2011): *The nordic model. Skandinavia since 1945*. London: Reaktion Books Ltd
- Hockey, Jenny & James, Allison (1995): *Growing up and growing old. Ageing and dependency in the life course*. London: Sage publications
- Holm, Lars (2005): "Sproglig evaluering gør en forskel." I: *Sprog & integration*, Vol. 2005, nr. 1
- Holm, Lars (2006): "Sprogtests i et andetsprogsperspektiv: med særligt henblik på literacy". I: *Nordand*, vol. 1, no. 2., 57-77
- Holm, Lars & Laursen, Helle Pia (Red.) (2009): *En bog om sprog i daginstitutioner: analyser af sproglig praksis*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag
- Holmen, Anne & Ginman, Mette (2006): "Tal dansk ellers kommer I aldrig i skole". I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* nr. 3, 14-21

Hultqvist Kenneth & Peterson, Kenneth (red.) (1995): *Foucault: namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik. Texter om maktens mentaliteter, pedagogik, psykologi, medicinsk sociologi, feminism och bio-politik*. Stockholm: HLS Förlag

Hviid, Michael Jacobsen; Kristiansen, Søren & Prieur, Annick Liv (2002): *Fortælling, tekst, strejftog i kvalitativ sociologi*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag

Hygum, Erik (2005): *Et professions- og generationsperspektiv på ny skolestart*. Ph.d.-afhandling. Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet

Hylland Eriksen, Thomas (2001): *Små steder - store spørgsmål, innføring i socialantropologi*. Oslo Universitetsforlager

Højlund, Susanne (2001): *Barndom mellem børn og professionelle. En antropologisk undersøgelse af sammenhænge mellem – 10 årige børns erfaringer og professionelle fortolkninger af barndom i en skole, en fritidsordning og på en hospitalsafdeling*. Ph.d. afhandling. Afd. for Etnografi og Socialantropologi, Humanistisk Fakultet, Århus Universitet

Højlund, Susanne (2004): "Spørgsmål til et nyt forskningsfelt". I: Ambrosius Madsen, Ulla (red.): *Pædagogisk antropologi, refleksioner over feltbaseret viden*, København: Hans Reitzel

Højlund, Susanne (red.) (2009): *Barndommens organisering: i et dansk institutionsperspektiv*. Roskilde Universitetsforlag

Högdahl, Elisabeth (2009): "Välja sine ord". I: Arvastson, Gösta & Ehn, Billy (red.) (2009): *Etnografiska observationer*. Lund: Studentlitteratur

Höjer, Henrik (2002): "Statistikken avmystifierade världen". I: *Tvärnsnitt* nr. 3, 2-3

Isager, Mette (1997): *Medina. Vurdering af tosprogede småbørns andetsprogsudvikling*. Herning: Special-pædagogisk forlag

Jensen, Bente; Holm, Anders & Bremberg, Sven (2013): "Effectiveness of a Danish Early Preeschool Program: A randomized trial". I: *International Journal of Educational Research*, 115-128

Jacobsen, Gro Hellesdatter (2012): *Lighed gennem særbehandling? Heldagsskoler og spredning som ekspliciteret særbehandling af etniske minoritetsbørn og udtryk for aktuelle tendenser*. Ph.d. afhandling, Center for Studier af Lighed og Multikulturalisme, Københavns Universitet

Jacobsen, Maria Berg (2003): *Identitet til forhandling? - En case-undersøgelse af unges positioneringer og interaktive sproglige adfærd*. Københavnerstudier i tosprogethed Køgeserien. København: Danmarks Pædagogiske Universitet

Jakobsen, Henrik Galberg (2004): "Imod en dansk sprogpolitik". I: *Synsvinkler, tidsskrift for nordisk litteratur og sprog*, nr. 30, 61-78

James, Allison (1993): *Childhood identities*. Edinburgh University Press

Jenks, Chris (1996): *Childhood*. London: Routledge

Johansson, Jan-Erik (2005): "Den nordiske børnehave - dens fremgang og forsvinden". I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* nr 1, 16-25

Joseph, John E. (2004): *Language and identity, national, ethnic, religious*. New York: Palgrave

Jørgensen, Anja (2002): "Chicagoskolen: farvel til 'biblioteks sociologien'". I: Hviid, Michael Jacobsen; Kristiansen, Søren; Prieur, Annick (red.): *Liv, fortælling, tekst: strejftog i kvalitativ sociologi*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag

Jørgensen, Jens Normann; Lystrup, Dorte & Gits-Johansen, Thomas (2009): "Redaktionel indledning". I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, nr. 4. december, 2-5

Jørgensen, Jens Normann (red) (2001): *En køn strid. Sprog, magt og køn hos tosprogede børn og unge*. Københavnerstudier i tosprogethed, Køgeserien bind K10. København: Roskilde Universitetsforlag

Kampmann, Jan (1994). *Barnet og det fysiske rum – et indblik i barndommens landskab*. København: Forlaget Børn & Unge

Kampmann, Jan (2003a): "Barndomssociologi – fra marginaliseret provokatør til mainstream leverandør". I: *Dansk sociologi*, 14(2), 79-93

Kampmann, Jan (2003b). *Etiske overvejelser i etnografisk børneforskning*. I Gulløv, Eva & Højlund, Susanne. *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Nordisk Forlag A/S.

Kampmann, Jan (2004): "Det selv-i-agt-tagelige barn". I: *Psyke & Logos*, Vol. 25, Nr. 2, 516-536

Kampmann, Jan (2009): "Barndommens rationalisering og rationering. Om børns pædagogiserede hverdagsliv". I: Susanne Højlund (red.): *Barndommens organisering i et dansk institutionsperspektiv*. København: Roskilde Universitetsforlag

Karrebæk, Martha Sif (2008): *At blive et børnehavebarn: en minoritetsdrengs sprog, interaktion og deltagelse i børnefællesskabet*. Ph.d.-afhandling. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet

Kayser Nielsen, Niels (1994): *Stil og ballade. Modstridende tendenser og paradokser i 1980'ernes kropskultur*. Odense: Odense Universitetsforlag

- Kayser Nielsen, Niels (1997): *Krop og kulturanalyser. Den levede og den konstruerede krop*. Odense: Odense Universitetsforlag
- Kayser Nielsen, Niels (2004): "Kroppen i forglemsel og opmærksomhed: kulturanalytiske overvejelser om til-stede-værelse". I: *Dansk noter*, 2004, nr. 2, 9-18
- Kayser Nielsen, Niels (2010): "Krop, topografi og kulturelle transformationer. Dansk håndbold som case". I: *Slagmark*, Nr. 57, 93-106
- Kjærgaard, Isa Jensen and Bukh, Per Nikolaj D. (2006): "Modernisering gennem benchmarking: En analyse af tre forsyningsvirksomheder". I: *Ledelse & Erhvervsøkonomi*, Årg. 70, 4, 189-204
- Kjørup, Søren (1997): *Menneskevidenskaberne. Problemer og traditioner i humanioras videnskabsteori*. København: Roskilde Universitetsforlag
- Knudsen, Tim (2007): *Fra folkestyre til markedsdemokrati. Dansk demokratihistorie efter 1973*. København: Akademisk Forlag
- Kofoed, Jette; Allerup, Peter; Larsen, Jane & Torre, André (2010): *Med spredning som muligt svar. Følgeforskning af Københavnermodellen for integration*. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Aarhus Universitet
- Kousholt, Dorte (2006): *Familieliv fra et børneperspektiv: fællesskaber i børns liv*. Ph.d.-afhandling. Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitetscenter
- Kreiner, Svend (2009): "Om udvikling og afprøvning af pædagogiske test". I: Bendiksen, Carsten og Kreiner, Svend (red): *Test i folkeskolen*. København: Hans Reitzel
- Kristiansen, Søren & Krogstrup, Hanne Kathrine (1999): *Deltagende observation. Introduktion til en samfundsvidenskabelig metode*. København: Hans Reitzel
- Kristjánsdóttir, Bergthóra S.(2011): "Nysprog om tosproget : sprogbrug, politik og pædagog". I: Haas, Claus; Holmen, Anne; Horst, Christian & Kristjánsdóttir, Bergthóra (red.): *Ret til dansk: uddannelse, sprog og kulturarv*. Aarhus Universitetsforlag
- Krogh, Tine; Månsson, Hans & Bleses, Dorte (okt.2007a): *Kortlægningsundersøgelse af sprogtilgængelighedspektivet på pædagog- og læreruddannelsen*. Odense: Center for Børnesprog, Syddansk Universitet
- Krogh, Tine; Månsson, Hans & Bleses, Dorte (okt. 2007b): "Sprogtilgængelse på pædagog- og læreruddannelserne: undersøgelser af danskundervisernes kompetencer indenfor børns sprogtilgængelse". I: *Viden om læsning*. Nr. 2, 33-39

Krogh, Tine; Månsson, Hans & Bleses, Dorte (2008): "Et øjebliksbillede - sprogtilegnelse i det nye fag Dansk, kultur og kommunikation i pædagoguddannelsen". I: *Viden om læsning*, nr. 4, 19-21

Kvale, Steinar (1997): *Interview: En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzel

Lampland, Martha & Star, Susan Leigh (red.) (2009): *Standards and their stories. How quantifying, classifying and formalizing practices shape everyday life*. New York: Cornell University

Larsen, Kristian (red.) (2005): *Arkitektur, krop og læring*. København: Hans Reitzel

Larsen, Maja Røn (2011): *Samarbejde og strid om børn i vanskeligheder: organisering af specialindsatser i skolen*. Ph.d.-afhandling. Ph.d.-programmet i Hverdagslivets Socialpsykologi. Roskilde Universitet

Law, James; Garrett, Zoe & Nye, Chad (2004): "The Efficacy of Treatment for Children With Developmental Speech and Language Delay/Disorder: A Meta-Analysis". I: *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, Vol. 47, 924-943

Lehmkuhl, Mirjam; Jørgensen, Jens Normann & Holmen, Anne (2009): "Sprogevaluering af børn med dansk som andetsprog – en diskussion af relevans og holdninger". I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* nr. 4 december, 18-25

Lidén, Hilde (2000): *Barn – tid – rom – skiftende posisjoner. Kulturelle læreprosesser i et pluralistisk Norge*. Dr. polit. avhandling. Trondheim: Fakultet for samfundsvitenskap og teknologiledelse. Socialantropologisk Institut

Lindblad, Sverker & Sahlström, Fritjof (2003): "Klasserumsforskning – en oversigt med fokus på interaktion og elever". I: Bjerg, Jens: *Pædagogik – en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzel

Linde-Lauersen, Anders (1993): "Eksilets konkretisering". I: *Antropologi*. Nr. 28: 133-150

Lærke, Anna (1998a): "By means of Re-membering. Notes on a fieldwork with English Children". I: *Anthropology Today*, 14 (1), 3-7

Lærke, Anna (1998b): "Om at vente og ikke vide. Tid og disciplin i en engelsk primary school". I: *Tidsskriftet Antropologi*, 38, 29-39

Løntoft, Jette & Raal, Kirsten (1998): *De' er ham'ses : et materiale til iagttagelse og analyse af tosprogede småbørns sprogtilegnelse*. Herning: Special-pædagogisk forlag

- Madsen, Lian Malai (2002): *De som har kan få. En undersøgelse af medbragt og forhandlet sproglig magt i gruppesamtaler mellem børn*. Københavnerstudier i tosprogethed, Køgeserien bind K12. København: Danmarks Pædagogiske Universitet
- Madsen, Ulla Ambrouis (2003): *Pædagogisk etnografi – forskning i det pædagogiske praksisfelt*. Randers: Klim
- Madsen, Ulla Ambrosius (red.) (2004): *Pædagogisk antropologi – refleksioner over feltbaseret viden*. København: Hans Reitzel
- Malinowski, Bronislaw (1967): *A diary in the strict sense of the term*. Harcourt, Brace & World
- Mandal, A. C (1987). *Det siddende menneske (Homo sedens)*. Klampenborg: Dafnia Publications
- Mandell, Nancy (1988): "The Least-Adult Role in Studying Children". I: *Journal of Contemporary Ethnography*. January 1998 vol. 16, No 4, 433-467
- Markus, Georg E. & Fischer, Michael M. J. (1986): *Anthropology as cultural critique, an experimental moment in the human sciences*. Chicago: University of Chicago Press
- Martínez, Pedro L. Moreno (2005): "History of Schol Desk Development in Terms of Hygiene and Pedagogy in Spain (1838-1936)". I: Lawn, Martin & Grosvenor, Ian (red.): *Materialities of Schooling. Design, Technology, Objects, Routines*. Oxford: Symposium Books
- Mauss Marcel (2001): *Gaven. Gaveudvekslingens form og logik i arkaiske samfund*. Spektrum
- Mauss, Marcel (2004): *Kropp og person: to essays*. Oslo: Cappelen
- Mayall, Berry & Zeiher, Helga (2003): *Childhood in generational perspective*. London: Institute of Education, University of London
- McNamara, Tim & Roever, Carsten (2006): *Language testing. The social dimension*. Malden Mass: Blackwell
- Mehlsen, Camilla (2013): "Mere end sprog på spil. Interview med ph.d.-stipendiat Lene S. K. Schmidt". I: *Vera. Tidsskrift for pædagoger*, No. 62, 44-47
- Meyer, John W. & Rowan, Brian (1991): "Institutionalized Organisations: Formal Structure as Myth and Ceremony". I: Powel, Walter W. & DimMaggio Paul J. (red.): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. The University of Chicago Press
- Merleau-Ponty, Maurice (1994): *Kroppens fænomenologi*. Frederiksberg: Det lille forlag

- Merleau-Ponty, Maurice (1995): *Perceptionens primat*. København: Det kgl. Danske Kunstakademi
- Merleau-Ponty, Maurice (1999): *Om sprogets fænomenologi. Udvalgte tekster*. København: Nordisk Forlag
- Miller, Tanja & Ydesen, Christian (2012): "Bedømmelse af elever i det 20. århundrede." I: *Unge pædagoger*, 2012, nr. 3, 4-13
- Møller, Mette Kjellerup (2005): "Testmaterialer i dansk børnelogopædi". I: *Dansk Audiologopædi*, Nr. 4, 19-30
- Nielsen, Klaus (2005): "Institutionelle tilgange i samfundsvidenskaberne." I: Nielsen, Klaus (red.): *Institutionel teori: En tværfaglig introduktion*. København: Roskilde Universitetsforlag
- Nielsen, Klaus & Tanggaard, Lene (2011): *Pædagogisk Psykologi – en grundbog*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur
- Nieuwenhuys, Olga (2003): "Growing up between places of work and non-places of childhood: the uneasy relationship". In: Gulløv, Eva and Olwig, Karen Fog: *Children's places: cross-cultural perspectives*. London: Routledge
- Nilholm, Claes (2007): *Perspektiv på specialpædagogik*. Lund: Studentlitteratur
- Nilholm, Claes (2010): *Perspektiver på specialpædagogik*. Århus: Klim
- Nordisk Barnehageforskning* 2010, Vol. 3, Nr. 3
- Nøhr, Kirsten & Andersen, Peter Østergaard (2003). "Pædagogik – viden og marked". I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, nr. 4, 6-15
- Nørgaard, Ellen (1977): *Lille barn – hvis er du?: En skolehistorisk undersøgelse over reformbevægelserne inden for den danske folkeskole i mellemkrigstiden*. København: Gyldendal
- Nørgaard, Ellen (2005): *Tugt og dannelse*. København: Gyldendal
- Olsson, Gunnel (2003): *Mellan rum: en studie i fysisk och mental utveckling av kommunikation med utgångspunkt i en mellanstadieklass*. Brutus Östlings Bokförlag Symposion
- Opie, Iona & Opie, Peter (1959): *The lore and language of schoolchildren*. Oxford University Press
- Opie, Iona & Opie, Peter (1969): *Children's games in street and playground*. Oxford

- Palludan, Charlotte (2003): "Er du barn eller voksen? Jeg er forsker". I: Gulløv, Eva & Højlund, Susanne: *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Nordisk Forlag
- Palludan, Charlotte (2004): *Børnehaven gør en forskel: et pædagogisk-antropologisk hverdagslivsstudie af differentieringsprocesser*. Ph.d-afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitet
- Petersson, K.; Olsson, U.; Popkewitz, Thomas & Hultqvist, K. (2007): "Framtiden som styrning: en genealogisk betragtelse av det utbildningsbara subjektet och pedagogisk teknologi under det tidiga 2000-tal". I: Lövgren, Sophia & Johansson, Kerstin: *Viljan att styra. Individ, samhälle och välfärdens styrningspraktiker*. Lund: Studentlitteratur
- Pettersvold, Mari og Østrem, Solveig (2012): *Mestrer, mestrer ikke: jakten på det normale barnet*. Res publica
- Pihl, Joron (2002): "Sakkyndig konstruksjon av avvik og stigma i en interetnisk relasjon. Narrativ analyse av en pædagogisk sakkyndig vurdering". I: *Sosiologisk tidsskrift. Journal of sociology*. Nr. 2, 91-111. Universitetsforlaget
- Plum, Maja (2003): "Synliggørelse - og den usynlige dimension af styring". I: *Vera*, tidsskrift for pædagoger, Nr. 22, 18-31
- Plum, Maja (2010): *Dokumenteret faglighed. Analyser af hvordan 'pædagogisk faglighed' produceres gennem læreplanernes dokumentationsteknologi*. Ph.d.-afhandling. Det Humanistiske fakultet, Københavns Universitet
- Quist, Pia Jensen (1998): *Ind i gruppen, ind i sproget. En undersøgelse af sammenhænge mellem identitet og andetsprogstilegnelse*. Københavnerstudier i tosprogethed, Køgeserien bind K5. København: Danmarks Lærerhøjskole
- Qvortrup, Jens (1990): "Børn forgår - barndommen består: på sporet af en barndommens sociologi". I: *Dansk Sociologi*, Årg. 1, no. 1, 35-55
- Reay, Diane & Wiliam, Dylan (1999): "I'll be a nothing: Structure, agency and the construction of identity through assessment". I: *British Educational Research Journal* vol 25 no 3, 343-354
- Reynell, Joan (1980): *Language development and assessment*. MTP Press
- Rose, Nikolas (1995): "Psykologens blick". I: Hultqvist, Kenneth og Peterson, Kenneth (red.): *Foucault. Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik*. Texter om maktens mentaliteter, pedagogik, psykologi, medicinsk sociologi, feminism och bio-politik. Stockholm: HLS Förlag



- Rose, Nikolas (2010): "Psykiatri uden grænser? De psykiatriske diagnosers ekspanderende domæne". I: Brinkman, Svend: *Det diagnosticerede liv, Sygdom uden grænser*. Århus: Klim
- Roth, Vallberg Ann-Christine (2002): *De yngre barnens läroplanshistoria : från 1800-talets mitt till i dag*. Lund: Studentlitteratur
- Roth, Ann-Christine Vallberg (2009): *Styrning genom bedömning av barn*. Malmö Högskola. Educare 2-3
- Roth, Ann-Christine Vallberg (2010): "Bedömning i förskolans och skolans individuella utvecklingsplaner". I: Lundahl, Christian & Folke-Fichtelius, Maria (red.): *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur
- Roth, Ann-Christine Vallberg & Månsson, Annika (2006): "Individuella utvecklingsplaner som fenomen i tiden, samhället och skolan". I: *Utbildning & Demokrati*, 15 (3), 31-60
- Roth, Ann-Christine Vallberg & Månsson, Annika (2007): *Individuella utvecklingsplaner för skolår 3, 6 och 8 i fyra sydsvenska kommuner*. Lärarutbildningen, Malmö Högskola
- Roth, Ann-Christine Vallberg & Månsson Annika (2008): "Individuella utvecklingsplaner för yngre barn i Sverige. Et kritiskt ämnesdidaktiskt perspektiv." I: *Nordic Early Childhood Education Research*. Vol 1 nr. 1, 25-39
- Roth, Ann-Christine Vallberg & Månsson Annika (2009). "Regulated childhood: Equivalence with variation." I: *Early Years. Journal of International Research and Development* 29, 177-290
- Roth, Ann-Christine Vallberg & Månsson, Annika Månson (2011): "Individual development plans form a critical didactic perspective: Focusing on Montessori- and Reggio Emilia-profiled preschools in Sweden." I: *Journal of Early Childhood Research*, 9 (3), 247-261
- Roulstone, Sue (2001): "Consensus and variation between speech and language therapists in the assesment and selection of preschool children for intervention: a body of kowledge or idiosyncratic decisions?" I: *Interntaional Journal of Language and Communication Disorders*, Vol. 36, No. 3, 329-348
- Rønholt, Helle; Holgersen, Sven-Erik; Fink-Jensen, Kirsten & Nielsen, Anne-Maj (2003): *Video i pædagogisk forskning: krop og udtryk i bevægelse*. Institut for Idræt, Københavns Universitet
- Røvik, Kjell Arne (1998): *Moderne organisasjoner. Trender i organisasjonstenkningen ved tusenårsskiftet*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmosstad & Bjørke AS

- Sahlin-Andersson, Kersti (2000): *Transnationell reglering och statens omvandling: Granskningssamhällets framväxt*. Stockholm: Score Rapportserie 2000
- Schmidt, Lars Henrik & Kristensen, Jens Erik (2004): *Lys, luft og renlighed – den moderne socialhygeines fødsel*. København: Akademisk Forlag
- Schmidt, Lene Skytthe Kaarsberg (2006): "Pædagogens arbejde i helhedsskolen. En kvalitativ undersøgelse af pædagogens arbejde i Vejle Kommunes 14 folkeskoler". Vejle kommune: Børne- og kulturforvaltningen
- Schmidt, Lene Skytthe Kaarsberg (2007/2012): "Krop, rum og pædagogik". I: Andersen, Peter Østergaard and Ellegaard, Tomas (ed.): *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. København: Hans Reitzel
- Schmidt, Lene Skytthe Kaarsberg (2013): "Nationale statistikker, sprogkuffert og andre kuriositeter til test af børn". I: *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 1 – 13
- Shohamy, Elana (2001a): "Democratic assessment as an alternative". I: *Language Testing* vol. 18, no. 4, 373-391
- Shohamy, Elana (2001b): *The power of tests. A critical perspective on the uses of language tests*. London: Longman
- Shove, Elisabeth (2003): *Comfort, cleanliness and convenience : the social organization of normality*. Berg
- Simmel, Georg (1998): "Måltidets sociologi" I: *Hvordan er samfundet muligt?*- udvalgte sociologiske skrifter. Gyldendal
- Spolsky, Bernard (1978): "Linguists and language testers". I: ed. Spolsky, Bernard: *Papers in Applied Linguistic. Advances in language testning*. Series: 2. Approaches to Language testning. Virginia: The center for Applied Linguistics
- Spolsky, Bernard (1995): *Measured words*. Oxford: Oxford University Press
- Spolsky, Bernard (1998): *Socio-linguistics*. Oxford: Oxford University Press
- Strandell, Harriet (1994): *Sociala mötesplatser för barn: aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem*. Gaudeamus
- Strandell, Harriett (1997): "Doing reality with play: play as a children's resource in organizing everyday life in daycare centres". I: *Childhood*, Vol. 4, no. 4, 445-464
- Säljö, Roger (2003): *Læring i praksis: et sociokulturelt perspektiv*. København: Hans Reitzel

- Søndergaard, Dorthe Marie (2000): "Destabiliserende Diskursanalyse – Veje ind i poststrukturalistisk inspireret empirisk analyse". I: Haavind, Hanne (red): *Kjøn og fortolkende metode. Metodiske muligheder i kvalitativ forskning*. København: Gyldendal Akademisk
- Thorne, Barrie (1993): *Gender play: girls and boys in school*. Open University Press
- Timmermans, Stefan; Epstein, Steven (2010): "A world of standards, but not a standard world. Toward a Sociology of Standards and Standardization". I: *Annual Review of Sociology, Annual, 2010, Vol.36, 69-89*
- Tjørnhøj-Thomsen, Tine (2002): "Det fortalte menneske. Om livshistorier og tilblivelse". I: Hastrup, Kirsten & Det Kongelige Danske Videnskabernes Selskab: *Videnskab og værdier. Den humanistiske udfordring*. København: Hans Reitzel, 108-117
- Tonboe, Jens (1993): *Rummets sociologi: kritik af teoretiseringen af den materielle omverdens betydning i den sociologiske og den kulturgeografiske tradition*. Disputats, Aalborg Universitetscenter. Akademisk Forlag
- Tuan, Yi-Fu (1974): *Topophilia: A study of environmental perception, attitudes, and values*. Prentice-Hall
- Tuan, Yi-Fu (1977): *Space and Place: the Perspective of Experience*. London: Edward Arnold
- Vannini, Philip (2009): *Material culture and technology in everyday life, ethnographic approaches*. New York: Peter Lang
- Weltzer, Hans (1991): *Kuno Beller's udviklingsbeskrivelse af småbørn – et pædagogisk hjælpemiddel*. Psykologisk forlag
- Wilhelm, Hanne (2002): *Barn og omgivelser – virkelighed med flere fortolkninger*. Doktorafhandling. Context, 8. Arkitekthøgskolen i Oslo
- Wilk, Richard (2009): "The Edge of Agency: Routines, Habits and Volition". I: Shove, Elisabeth; Trentmann, Frank & Wilk, Richard: *Time, consumption and everyday life, Practice, Materiality and Culture*. Oxford: Berg
- Winswold, Aina & Guldbrandsen, Lars (2009): *Kvalitet og kvantitet. Kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst*. Oslo: NOVA
- Winther, Ida (2004): *Hjem og hjemlighed. En kulturfænomenologisk feltvandring*. Ph.d.-afhandling. Danmarks pædagogiske Universitetsforlag
- Wolcott, Harry F. (2008): *Ethnography: a way of seeing*. Altamira Press

Wold, Astri Heen (2006): "Kan for lite norsk, stemples som dum. Pedagogisk-psykologisk tjeneste og sakkyndige vurderinger av barn fra språklige minoriteter". I: *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, Vol. 43, Nummer 12, 1320-1329

Woodhead, Martin (1997): "Psychology and the Cultural Construction of Children's needs. I: James, Allison & Prout, Alan (red.): *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. Falmer Press

Ydesen, Christian (2011): *The Rise of High-Stakes Educational Testing in Denmark (1920-1970)*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien : Peter Lang

Øland, Trine & Andersen, Peter Østergaard (2003): "Konstruktionsarbejdets mange facetter". I: *Nordisk Pedagogik*, Vol. 23, nr. 1, 49-61

Øksnes, Maria (2012): *Legens flertydighed, børns leg i en institutionaliseret barndom*. København: Hans Reitzel

Østerberg, Dag (1986): *Fortolkende sociologi*. Universitetsforlaget AS Oslo- Bergen- Stavanger-Tromsø

## Film

"Salmer fra køkkenet" (2003) manus af Bent Hamer og Jörgen Bergmark.  
Produktionsselskab BulBul Film

Film 1-4 Förskolan HQ. Skoleverket, weblink: [www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/forskola/stod-i-arbetet/inspirationsfilmer-med-diskussionsfragor-1.127182](http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/forskola/stod-i-arbetet/inspirationsfilmer-med-diskussionsfragor-1.127182)

## Forelæsninger

Orvar Löfgren: "Forholdet mellem pædagogik og materialitet". Afholdt d. 2-3.dec 2010 på Forskeruddannelsesprogram i Uddannelsesforskning ved Københavns Universitet (FUKU). Lydfil

Paul Ricoeur:

[http://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/viden/videoforelaesninger/Ricoeur/Gaven\\_sParadokser\\_Ricoeur\\_UNESCO.pdf](http://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/viden/videoforelaesninger/Ricoeur/Gaven_sParadokser_Ricoeur_UNESCO.pdf)

## Dokumenter og rapporter

Andersen, Ulla Flye; Christensen, Hanne Maja & Ebdrup, Kristen (2007): Den reviderede bornholmske treårsscreening. Herning: Special-pædagogisk Forlag

Barnehageoppnop (2010). Nei til kartlegging av alle barnehagebarn.  
Underskriftsinsamling online: <https://sites.google.com/site/barnehageoppnop/>

BUPL, PØS (2010): Notat om BUPLs beregning af frigørelsespotentialet.

Børne- og Kulturchefforeningen (okt. 2009): Nyhedsbrev- blad 886

Børne- og Kulturchefforeningen (15. okt. 2009): Mere tid til velfærd – dagtilbud.  
Sekretariatet, notat.

Børne- og Kulturchefforeningen (2008): Supplementsskrivelse om dagtilbud til børn og unge

Børn og sprog – Center for børnesprog, Syddansk Universitet i samarbejde med Mikroværkstedet A/S (u.årstal): Tillægsmateriale til tosprogede. Vejledning.

Dansk Videncenter for Ordblindhed (red.) (2003): TRAS. Tidlig Registrering af Sprogudvikling. En håndbog om sprog og sprogudvikling. Herning: Special-pædagogisk forlag

Deloitte (2009): Afbureaukratisering og regelforenkling på dagtilbudsområdet: Bruttokatalog over forenklingsforslag på dagtilbudsområdet, 0-6 år på baggrund af scanning november 2008 til januar 2009

EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) (2007): Sprogvurderinger af 3-årige – Erfaringer og perspektiver

EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) (2008): Måling af sproglig udvikling

EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) (2010): Sprogvurderinger på dagtilbudsområdet og børnenes resultater

EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) (2011a): Kommunernes sprogvurderingspraksis efter ny lov og børnenes resultater

EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) (2011b): Fælles indsats for sproget. Evaluering af særlige sprogindsatser for treårige

Familie- og Arbejdslivskommissionen (maj 2007): Chance for balance – et fælles ansvar.  
Hovedrapport

Familiestyrelsen (2007): Et tilbud om sprogvurdering af dit 3-årige barn: Hvad siger sit barn?

Finansministeriet (nov. 2010): Aftaler om finansloven for 2011

Finansministeriet (nov. 2010): Resume af Finansloven 2011

Finansministeriet (nov. 2011): Aftaler om finansloven for 2012

Greiff, Camilo von; Sjögren, Anna & Wieselgren, Ing-Marie (2012): En god start - En ESO- rapport om tidigt stöd i skolan, Rapport till Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi 2012:2

Indenrigs- og Socialministeriet (2009): Hvad siger dit barn? Om sprogvurdering af dit treårige barn

Indenrigs- og Sundhedsministeriet (2006): Kommunalreformen – de politiske aftaler

Innst 162 S (2009-2010): Kvalitet i barnehagen. Innstilling fra familie- og kulturkomiteen om kvalitet i barnehagene

Kommunernes Landsforening (KL), Indenrigs- og Socialministeriet, Undervisningsministeriet og Finansministeriet (9. nov. 2009). Faglige kvalitetsoplysninger – Bliv pilotkommune (brev til landets kommunaldirektører og børne- og kulturdirektører)

Kommunernes Landsforening (KL), Indenrigs- og Socialministeriet, Undervisningsministeriet og Finansministeriet. (9. nov. 2009). Om projekt Faglige kvalitetsoplysninger på daginstitutionsområdet - projektbeskrivelse

Kommunernes Landsforening (KL) (2009): Katalog over redskaber til Faglige kvalitetsoplysninger.

Kritisk Pædagogisk Netværk (2008): Argumentationspapir: Sprogtest – nej tak.

Kunnskapsdepartementet (2011): Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager. Rapport fra Ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet 2010/2011

Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender (MFF) (2006): Sprogscreening af alle 3årige børn. Udbudsmateriale

OECD (2006): Starting strong II: early childhood education and care. Paris. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).

Rambøll Management (2008a). Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunene. Kunnskapsdepartementet. Slutrapport, Mars 2008.

Rambøll Management (2008b). Finansministeriet, arbejdsgruppen for faglige kvalitetsoplysninger: Internationale erfaringer med faglige kvalitetsoplysninger. Rapport, december 2008

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (19. jan. 2012)  
Kunnskapsdepartementet

Regeringen (2006): Fremgang, fornyelse og tryghed: strategi for Danmark i den globale økonomi.

Reusch, Simon (2006). Kortlægning af PPRs opgaver over for børn i 0-6-års alderen i perioden 1/1 – 31/12 2005. UNI-C

Servicestyrelsen (jun. 2008): Efteruddannelse af pædagogisk personale - udsatte børn og sprogvurdering. Udbudsmateriale

Servicestyrelsen (okt. 2008): Udbudsmateriale vedrørende evaluering af efteruddannelse af pædagogisk personale – udsatte børn og sprogvurdering

Servicestyrelsen, Torben Næsby (red.) (2009): Udsatte børn og sprogvurdering i dagtilbud

Servicestyrelsen og NIRAS konsulenterne (jan. 2009). Evaluering af efteruddannelse af pædagogisk personale. Projektbeskrivelse

Servicestyrelsen (2011). Dialog om tidlig indsats. Udvekslinger af oplysninger i det tværfaglige SSD-samarbejde og fagpersoners oplysningspligt. Bilag 1: Almindelige regler om tavshedspligt og videregivelse af fortrolige oplysninger

Skolestartudvalget (2006): En god skolestart. Et samlet læringsforløb for dagtilbud, indskoling og fritidsordning. Rapport afgivet af Skolestartudvalget.  
Undervisningsministeriet

Skolverket (2004): Förskola i brytningstid - en nationell utvärdering av förskolan

Skolverket (2008): Tio år efter förskolereformen: Nationell utvärdering av förskolan.  
Stockholm: Fritzes

Skolverket (2010): Läroplan för förskolan Lpfö 98, Reviderad 2010

Socialministeriet (16. aug. 2010): Invitation til informationsmøde om børns sprog sprog

Socialministeriet/Servicestyrelsen (jul. 2010): Efteruddannelse, temadage og undervisningsmateriale om børns sprog. Udbudsmateriale

St. melding nr. 41 (2008/2009) Kvalitet i barnehagen. Oslo: Kunnskapsdepartementet

St. Melding 18 (2010 – 2011): Læring og fellesskap. Oslo: Kunnskapsdepartementet

St. Melding 24 (2012 – 2013): Framtidens barnehage. Oslo: Kunnskapsdepartementet

STAKES (2004): National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education and Care in Finland, ECEC Finland (finsk læreplan Betænkning 2004)

Undervisningsministeriet (1977): Betænkning nr. 789/1977 vedr. samvirke mellem skole og fritidsforanstaltning for børn i alderen 5-8 år. 1 del.

Undervisningsministeriet (1981): Betænkning nr. 918 fra regeringens børnekommission

Undervisningsministeriet (1998): Folkeskolen år 2000. København: Undervisningsministeriet

Undervisningsministeriet (2005). Vejledning om obligatorisk sprogstimulering af tosprogede småbørn- Folkeskolelovens § 4a

Undervisningsministeriet (2005): Rapport fra Udvalget til Forberedelse af en National Handlingsplan for Læsning. København: Undervisningsministeriet

Undervisningsministeriet (2007): Vis, hvad du kan – Materiale til sprogscreening af tosprogede børn, skolestartere og skoleskiftere. Undervisningsministeriets Håndbogserie nr. 5.

VK Regeringen (2006): Fremgang, fornyelse og tryghed: strategi for Danmark i den globale økonomi

## **Sprogtesten**

Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender (MFF 2007)

- Sprogvurderingsmateriale til 3-årige
- Vejledning til sprogvurderingsmateriale
- Registreringsskema (for hhv. dreng og pige)
- Forældreskema
- Materiale nr. 2-4 (illustration)
- Scoringsark
- Handleark

Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender (MFF 2007). Baggrundsmateriale til materialet til 3-årige:

- Baggrund for pædagogisk praksis
- Sprogvurderingsprocessen
- Sproglige milepæle



- Pædagogisk refleksion
- Fra sprogvurdering til pædagogisk praksis

### **Kommunale dokumenter (anonymiseret)**

Kommunal overflytningsplan mellem daginstitution og skole (2009). "Bakkelys" kommune, Indskolingsudvalget

Kommunalt overgangsskema for børn (2010). "Bakkelys" kommune, Børneforvaltning

Kommunalt sprogvurderingsskema for 3-6årige børn (2010). "Bakkelys" kommune, Børneforvaltning

Læsepolitik, pjece (2000). "Højens" kommune

Pjece til forældre om børns sprog (2000)."Højens" kommune

PPR mødereferat af netværksmøde for sprogpædagoger (sep.2009a) "Bakkelys" kommune

PPR mødereferat af netværksmøde for sprogpædagoger (sep. 2009b). "Højens" kommune

PPR pjecer (feb 2006). "Højens" kommune

Højens nyhedsbrev til forældre (dec. 2009)

Bakkely skrivelse om anonymiseret barn K (jan.09)

### **Avisartikler**

Information.(19. nov. 2009): "Mikrofonholderi for pædagogerne i København" af Nielsen, Søren P

Jyllandsposten (4. jun. 2007): Kronik af Anders Bondo Christensen,, Dennis Kristensen & Henning Pedersen (4. juni 2007)

### **Pressemeddelelser**

BUPL, pressemeddelelse (6. okt. 2009): Obligatoriske sprogvurderinger bliver afskaffet.

LFS og Kritisk Pædagogisk Netværk, pressemeddelelse (7. okt. 2009): Vil Bo Asmus Kjeldgaard gøre som regeringen?

Familiestyrelsen, pressemeddelelse (6. okt. 2006): Ny dagtilbudslov tilføjer 150 mill. kr. ekstra til børneområdet

Socialministeriet, pressemeddelelse (16. nov. 2010): Efteruddannelse til pædagoger skal hjælpe børn med sproglige vanskeligheder

Socialministeriet/ Servicestyrelsen, pressemeddelelse (30. jul. 2010): Udbud af efteruddannelse, temadage og undervisningsmateriale om børns sprog

### **Love, bekendtgørelser og skrivelser**

BEK nr 356 af 24. apr. 2006 - Gældende

Bekendtgørelse om folkeskolens specialpædagogiske bistand til børn, der endnu ikke har påbegyndt skolegangen. Ministeriet for Børn og Undervisning

BEK nr 433 af 22. okt. 1979 – Historisk

Bekendtgørelse om folkeskolens specialpædagogiske bistand til børn, der endnu ikke har påbegyndt skolegangen. Undervisningsministeriet.

LBK nr 1240 af 29. okt. 2013 - Gældende

Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (Dagtilbudsloven) Social-, Børne- og Integrationsministeriet

LBK nr 668 af 17. jun. 2011 - Historisk

Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (Dagtilbudsloven). Ministeriet for Børn og Undervisning

LBK nr 314 af 11. apr. 2011 - Historisk

Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (Dagtilbudsloven). Ministeriet for Børn og Undervisning

LBK nr 714 af 6. sep. 1999 - Historisk

Bekendtgørelse af lov om folkeskolen (Folkeskoleloven). Ministeriet for Børn og Undervisning

LOV nr 1230 af 18. dec. 2012 - Historisk

Lov om ændring af dagtilbudsloven (Ophævelse af kommunal pligt til at udarbejde en plan for sprogvurdering m.v.) Ministeriet for Børn og Undervisning

LOV nr 275 af 5. apr. 2011 - Historisk

Lov om ændring af dagtilbudsloven, lov om en børne- og ungeydelse og lov om friskoler og private grundskoler m.v.

(Obligatorisk dagtilbud til tosprogede børn omkring 3 år og standsning af børneydelsen ved forældres manglende overholdelse af sprogvurderings- og sprogstimuleringspligten m.v.). Ministeriet for Børn og Undervisning

LOV nr 630 af 11. jun. 2010 - Historisk

Lov om ændring af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven) og lov om folkeskolen

(Afbureaukratisering af reglerne om pædagogiske læreplaner, sprogvurderinger og børnemiljøvurderinger m.v.). Ministeriet for Børn og Undervisning

LOV nr 501 af 6. jun. 2007 - Historisk

Lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge.

(Dagtilbudsloven). Ministeriet for Børn og Undervisning

LOV nr 477 af 9. jun. 2004 - Historisk

Lov om ændring af lov om folkeskolen

(Obligatorisk sprogstimulering af tosprogede børn, der endnu ikke har påbegyndt skolegangen). Ministeriet for Børn og Undervisning

LOV nr 224 af 31. mar. 2004 Historisk

Lov om ændring af lov om social service (Pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn)

Social- og Integrationsministeriet

SKR nr. 9435 af 9. juni 2010: Skrivelse med orientering om lov om ændring af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven) og lov om folkeskolen. Socialministeriet

## Hjemmesider

[www.folkeskolen.dk/30832/laesning-hoerer-ikke-til-i-boernehaven](http://www.folkeskolen.dk/30832/laesning-hoerer-ikke-til-i-boernehaven)

[www.gd.se/ledare/debatt/1.4917014-skolan-maste-upptacka-barns-svarigheter-i-tid](http://www.gd.se/ledare/debatt/1.4917014-skolan-maste-upptacka-barns-svarigheter-i-tid)

[www.humaniora.sdu.dk/boernesprog/babylab/index.php](http://www.humaniora.sdu.dk/boernesprog/babylab/index.php)

[www.kl.dk/Aktuelle-temaer/kvalitetsportalen/Faglige-kvalitetsoplysninger-om-dagtilbud/Redskaber-pa-dagtilbudsområdet/Sprogvurdering-af-3-arige-inden-skolestart-og-i-bornehaveklassen/](http://www.kl.dk/Aktuelle-temaer/kvalitetsportalen/Faglige-kvalitetsoplysninger-om-dagtilbud/Redskaber-pa-dagtilbudsområdet/Sprogvurdering-af-3-arige-inden-skolestart-og-i-bornehaveklassen/)

[www.kum.dk/Temaer/Temaarkiv/Kulturkanon/](http://www.kum.dk/Temaer/Temaarkiv/Kulturkanon/) (børnekulturkanon)

[www.nb-ecec.org/](http://www.nb-ecec.org/)

[www.nb-ecec.org/om-projektdatabasen](http://www.nb-ecec.org/om-projektdatabasen)

[www.nynordiskskole.dk](http://www.nynordiskskole.dk)

[www.nynordiskskole.dk/Skab-jeres-forandring/Ny-Nordisk-Skole-paa-dit-omraade/Dagtilbud](http://www.nynordiskskole.dk/Skab-jeres-forandring/Ny-Nordisk-Skole-paa-dit-omraade/Dagtilbud)

[www.politiken.dk/indland/politik/politikfakta/ECE803923/her-er-statsministerens-aabningstale/](http://www.politiken.dk/indland/politik/politikfakta/ECE803923/her-er-statsministerens-aabningstale/)

[www.sci.sdsu.edu/cdi/](http://www.sci.sdsu.edu/cdi/) (CDI-forældrerapporter MacArthur-Bates Communicative Development Inventories)

[www.sdu.dk](http://www.sdu.dk)

[www.sdu.dk/om\\_sdu/institutter\\_centre/c\\_boernesprog/forskningsprojekter/afsluttede+projekter/whisper/diskrimination](http://www.sdu.dk/om_sdu/institutter_centre/c_boernesprog/forskningsprojekter/afsluttede+projekter/whisper/diskrimination)

[www.sdu.dk/Om\\_SDU/Institutter\\_centre/C\\_Boernesprog/Konference](http://www.sdu.dk/Om_SDU/Institutter_centre/C_Boernesprog/Konference)

[www.sm.dk/Temaer/social-omraader/dagtilbud/sprogvurdering/Sider/default.aspx](http://www.sm.dk/Temaer/social-omraader/dagtilbud/sprogvurdering/Sider/default.aspx)

[www.sites.google.com/site/barnehageopp/prop/home](http://www.sites.google.com/site/barnehageopp/prop/home)

[www.socialstyrelsen.dk/boern-og-unge/barnets-reform](http://www.socialstyrelsen.dk/boern-og-unge/barnets-reform)

[www.sprogpakken.dk](http://www.sprogpakken.dk)

[www.sprogvurdering.dk](http://www.sprogvurdering.dk)

[www.tosprogstaskforce.dk](http://www.tosprogstaskforce.dk)

[www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Dagtilbudsomraadet/Fakta-om-dagtilbud/Sprogvurdering-af-boern](http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Dagtilbudsomraadet/Fakta-om-dagtilbud/Sprogvurdering-af-boern)

# Bilag

## **Feltarbejdets lokaliteter – beskrivelser af daginstitutioner og andre lokaliteter i nærområdet**

Jeg udførte et etnografisk inspireret feltarbejde i someren 2009 til efteråret 2010, hvor jeg valgte at bevæge mig omkring i to institutioner i udvalgte kommuner og på lokaliteter i nærområdet for institutionerne. Den kulturelle skemalægning foregår også i disse institutioner gennem strukturering af tid og rum, hvor særligt måltiderne (morgen/ formiddagsfrugt/ frokost/ eftermiddagsmad) bliver anmærkninger af, hvornår på dagen vi befinder os (Ehn & Löfgren 2001). Hverdagsrytmer kan blive brudt op af større og tilbagevendende begivenheder, som udflugter, temauger, sommerfest og fælles fotografering af fotograf udefra, som der så til gengæld er etableret andre rytmer for. Men hverdagsrytmer kan også blive brudt op af andre daglige begivenheder, når aktører søger at afstemme andres og egen ageren med hinanden. Her har jeg koncentreret mig om at beskrive de socio-materielle rammer og organiseringer for de to daginstitutioner og andre lokaliteter i nærområdet. Det hverdagsliv, som udfoldes indenfor disse rammer, analyseres i selve afhandlingen.

### **Den integrerede institution Bakkely og den kommunale forvaltning**

I Bakkely's kommune er børne- og kulturområdet samlet i en enhedsforvaltning, der samarbejder på tværs af områder, og som er organiseret i afdelinger for hvert af følgende områder; en familieafdeling, en afdeling for daginstitutioner, Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR), en afdeling for skoler og en afdeling for anvisning af institutionspladser til børn. Kommunen er geografisk placeret på Sjælland som en forstadskommune til København med et indbyggertal på omkring 41.000. Kommunen er opdelt i tre byområder, og den bydel, som Bakkely er beliggende i, har tidligere været et landsbyområde og har nu, som den øvrige kommune, en ligelig fordeling af villaer, rækkehuse og almennyttige etageejendomme. Der er omkring 36 daginstitutioner i kommunen (kommunefakta.dk).

I den kommunale forvaltning er Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, hvor der er organiseret psykologer, fysioterapeuter og talehørpædagoger. Der er tre pædagogiske konsulenter for skoler og daginstitutioner. Afdelingen for daginstitutioner har en enkelt pædagogisk konsulent til daginstitutioner og dagpleje og samarbejder med PPR om, bl.a. det de kalder for sprogarbejde. I kommunen anvender daginstitutioner sprogtesten af treårige og ledere og pædagoger bliver opfordret til at benytte testen, hvis de ikke gør det. Den pædagogiske konsulent deltager på netværksmøder for pædagoger, der er udpeget til at være sprogpædagoger.

Kommunen har en sproggruppe, som i daglig tale blandt pædagogerne i Bakkely går under betegnelsen sprogscole. Det er et tale-hørepedagogisk tilbud til børn, som ”..har væsentlige vanskeligheder med taleudviklingen”, og som daginstitutioner kan ansøge om plads hos, forudsat at de har forældres samtykke. Sprogscoolen foregår på en af de lokale folkeskoler i en af børnehaveklassernes klasseværelse.

Det pædagogiske center i kommunen bliver brugt til afholdelse af forvaltningsinitierede møder for bl.a. sprogpedagoger og huser primært en tjeneste for udlån af pædagogisk materiale og konsulenter for skoleområdet fordelt efter fag. Det pædagogiske center har kompetenceudvikling som sit erklærede formål. Tosprogskonsulenten og den ledende talehørepedagog, der afholder netværksmøderne, er også fysisk placeret på centret, mens den pædagogiske konsulent for daginstitutionsoområdet, som også deltager på møderne, har placering på rådhuset. Pædagogisk center er et byggeri med glasfacader og svingdøre, som man går ind ad. Mødelokalet er indrettet med et langt konferencebord med bøgelaminat og grøn bordplade, og konferencestolene er betrukket med stof. For bordenden er et lærred, som kan trækkes ned for fremvisning af power points. Her mødes pædagoger, der er udpeget til at være sprogpedagoger, og det er også her, at materialer, som bliver forbundet med at være sprogstimulerende for børn, bliver fremvist, og pædagoger bliver opfordret til at fortælle, hvilke fremgangsmåder de benytter sig af i institutionerne. I et kommunalt nedsat udvalg om overgange fra daginstitution til fritidsinstitution og skole sidder bl.a. ledende talehørepedagog Berit og tosprogskonsulenten Maiken.

Fra PPR er det tosprogskonsulenten Maiken og talehørepedagogen Tanja, som er udpeget til at stå for sprogekortlægning af kategorien tosprogede børn, når de er tre år, og igen før skolestart når de er fem år. De dukker begge to op undervejs i mit feltarbejde i Bakkely. Her anvendes et andet ministerielt materiale ”Vis, hvad du kan”. Pædagogerne anvender også, for børn, der nærmer sig skolealderen, en skoleparathedstest og det omfatter både børn der er kategoriseret som et- og tosprogede børn. I kommunen anbefaler daginstitutioner til forældre, hvorvidt de finder, at barnet er skoleparat eller ej. Hvis forældre fra Bakkely ansøger om at deres barn skal have udsat skolestart sker det typisk gennem institutionen og det er PPR som ved en psykolog eller talehørepedagog skal tage stilling til, om en skoleudsættelse er velbegrundet.

Den integrerede institution Bakkely holder til i et nyere byggeri i et plan fra starten af 1990'erne. Her har 1 leder, 12 pædagoger, 7 medhjælpere og 82 børn deres daglige gænge. Selve institutionen er af ældre dato end byggeriet og havde førhen status som selvejende institution og lå på en anden matrikel. Det er kun lederen, afdelingslederen og et par få pædagoger, som der er tilbage af staben fra dengang. Bakkely har status som en integreret institution, hvor børnene efter alder er fordelt på tre børnehavestuer og to vuggestuer. Foran Bakkely er der en parkeringsplads og

cykelstativer, der er et indkøbscenter og en stor vej med en del trafik nær institutionen. Der hænger skilte ved indgangspartiet om, at forældrene ikke må lære børnene at åbne døren, når de afleverer dem og blandt forældre og pædagoger går fortællinger om dengang et barn blev lukket ud af institutionen af en voksen ved et uheld og gik rundt nær den store vej alene.

For at komme ind i Bakkely skal man gennem et indgangsparti med en glasindrammet dør med dobbeltgreb og gennem endnu en dør med et dobbeltgreb, før man står i en aflang gang. Der hænger en informationstavle henvendt til forældre med pjecer og rådgivning om skiftende temaer som eksempelvis "børn og mad", "lus i børnehaven", "gode råd til madpakker og ture" og "ti gode råd fra talehørepædagogen". I gangen er børnenes garderober placeret langs væggene ud for stuerne, og der er fra gangen en indgang til hver af stuerne. For enden af den lange gang er der en udgang til legepladsen. Gangen bliver mest brugt som mødested for forældre indbyrdes, af børnene til påklædning og afklædning inden de skal ud på legepladsen. Til den ene side for gangen ligger to vuggestuer og en børnehavestue. Til den anden side af gangen ligger to børnehavestuer, et køkken, garderobe til personale, personalerum og kontor med en dør som indgang, krybberum og (sprog)værksted. Bakkely er indrettet med møbler i børneskala på stuerne. Hver stue består af to rum og et toilet eller puslerum. På væggene hænger børns tegninger, fotografier af børnene, deres forældre og navne på dem og der er hylder med legeting. På kontoret opbevares det der bliver kaldt for stamkort for hver af børnene. På værkstedet står på en reol i voksenøjde forskellige mapper der er påskrevet titler som "Sprogvurderingsmaterialer til 3-årige", "Pædagogisk vejledning" som forkortelse for PPR, "Tosprogede", "Sprogstimulering" og specifikation af om de omhandler "ideer og struktur", "fingerlege", "sange og rim & remser", "lydlege" eller "legeøvelser". Der er også en hylde med mapper som omhandler "motorik" og "overgangen til skole". I Bakkely er der noget, som pædagogerne kalder for sproggruppen, der er for kategorien tosprogede børn, og som er opdelt i to grupper efter alder (store og små gruppe). Sproggruppen holder til i værkstedet og tager på udflugter.

Bakkely er en aldersintegreret institution, men hvor der også arbejdes med alderopdelte strukturer. Børnehaven deler børnene op gruppevis i "store" og "små", når de er på udflugter, inddeles i grupper (sproggruppe, førskole gruppe etc.) eller når der er temaugle. Børnene har mest daglig kontakt med voksne og børn fra egne stuer og mødes med søskende eller andre børn fra andre stuer på legepladsen. Bakkely har en legeplads, der omkranser byggeriet, og den ene side er forbeholdt vuggestuebørn, og den anden del er tiltænkt børnehavebørn. En låge markerer denne adskillelse, og med legeredskaber og stativer, der er i mindre skala for vuggestuebørn, end for børnehavebørn. Der er en del børn i institutionen og pædagoger har etableret strukturer til at håndtere dette ved at opfordre ældre børn til at hjælpe yngre børn i tøjet. Hvis børnene er på legepladsen om formiddagen skal de stå i kø og holde i hånd

inden de går ind igen og de afkrydses på en liste. Når alle børn fra børnehaven og personale er på legeplads, bruger børnene et af stuerne toiletter, der er udstyret med en ringeklokke, som de trykker på, når de skal have hjælp af voksne til toiletbesøg, og som kan høres ude på legepladsen.

Hverdagen på stuerne har nogle grundrytmer, som gentages og brydes op afhængigt af hvordan voksne og børn omgås hinanden. Børnene afleveres om morgenen på deres egen stue efter kl. 8 og på en fælles stue før denne tid, de tilbringer formiddagen sammen med andre børn på udflugt (et udvalgt antal af den samlede børnegruppe) eller inde eller ude på deres stue eller legeplads afhængigt af årstiden og vejret. De samles om forskellige måltider som morgenbolle, formiddagsfrugt, frokost og eftermiddagsfrugt. Pædagoger går ind imellem til møder om formiddagen og i løbet af dagen går de til mindre pauser. Eftermiddagen i institutionen er som regel med færre skemalagte aktiviteter for både voksne og børn.

I starten af feltarbejdet bliver jeg særligt af pædagoger i Bakkely fortalt, hvornår der er dage, hvor der er sangkreds og noget, som pædagoger kalder for dialogisk oplæsning, og som jeg bliver opfordret til at følge, foruden de andre tidspunkter jeg er der. Jeg skal ikke kunne sige, om de er til ære for mig, men den første runde får jeg lidt indtryk af det. Men omvendt er der også nogle få gange om året, hvor der i Bakkely arbejdes ud fra et tema, og sprog er det ene af de to temaer det år, og det er aktiviteter, som aftager i resten af feltarbejdet jeg er der.

### **Børnehaven Højen og den kommunale forvaltning**

I kommunen for Højen, som ligger i en forstad til København med skov, nær strand og en bymidte med indkøbscenter, er der ca. 21.000,00 indbyggere. Der er omkring 5 folkeskoler og 14 daginstitutioner i kommunen (kommunefakta.dk). I præsentationen af kommunen på dens hjemmeside bliver den betegnet som en multikulturel kommune, og omkring en lille fjerdedel af borgerne opgøres som tosprogede. I Højen er ca. halvdelen af børnene kategoriseret som tosprogede børn. Forvaltningen i kommunen har en fælles enhed for folkeskoler og daginstitutioner, og sammen med bl.a. Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) er afdelingen placeret i Rådhusets bygning, som ligger centralt i byen. Pædagogisk Psykologisk Rådgivning har en kapacitet af ansatte på 2 centerledere, 11 talehørepædagoger, 11 psykologer samt 5 konsulenter, hvor tre af dem har hhv. udskoling, inklusion og specialundervisning som deres udpegede område. De fleste af talehørepædagogerne fra PPR har deres daglige kontorer fordelt rundt omkring på de lokale folkeskoler.

I kommunen er det besluttet politisk, at daginstitutionerne skal anvende det ministerielle materiale til at kortlægge treårige børns sprog, og at det både skal anvendes til et- og tosprogede børn (Handleplan for læsning 2008:13). PPR får til



opgave at sikre, at pædagogerne kan varetage sprogtesten af de treårige børn, og i perioden, hvor jeg gennemfører feltarbejdet, har forvaltningen lagt an til, at talehørepædagoger, der hver har tilknytning til bestemte daginstitutioner, skal stå for en oplæring af de pædagoger, som de er i kontakt med til at varetage opgaven. Et sprogkorpsets nedsat i forvaltningen bestående af sprogvejledere, der er efteruddannede pædagoger, som er ansat til særligt at varetage opgaver i forhold til børn, der bliver betegnet som tosprogede, bliver samtidig nedbragt i antal og siden opgraderet igen. Det sidste sker ud fra en revurdering af, at korpset alligevel skal varetage opgaver for denne kategori af børn, fremfor pædagoger. Kommunen har et specialpædagogisk tilbud for børnehalebørn, som jeg her kalder for Kornmøllen, og som er rettet mod børn (3-6 år) med sprog og talevanskeligheder samt udviklingsforstyrrelser. Typisk er børnene kategoriseret til at have mere end sproglige problemer, når de henvises til Kornmøllen, men forskellige former for sprogkortlægning af børnene kan indgå som indledende undersøgelser, og derfor nævner jeg det her.

Højen er en mindre børnehave i et lavt, ældre et-etages murstensbyggeri, der huser 2 pædagoger, 4 medhjælpere og 42 børn fordelt på 2 stuer. Børnehaven ligger i et villakvarter og nær et stisystem, som man kan komme til bymidten gennem, og langs stisystemet er der rækkehuse samt almennyttigt boligbyggeri med højhuse. I Højen kender de fleste hinanden, voksne som børn, og det er ikke ualmindeligt, at en forældre giver farvel kram og vink til andre børn end til sit eget barn, og at pædagoger ind imellem kalder børnene for skat og ven. Højen er en del af et børnehus, som deler ledelse med flere daginstitutioner (kaldt for områdeledelse), og hver daginstitution har en daglig leder (kaldt daglig ledelse). Højen er med den kommunale indførsel af områdeledelse blevet integreret med en vuggestue, for at de kan dele daglig leder. Børnehave og vuggestue deler nabolag, men ligger på hver sin matrikel, så der er ca. et kvarters gang via stisystemer mellem dem. Vuggestuen holder til i underetage af et almentnyttigt etagebyggeri. Til Højen kommer der både børn med bopæl i det omkringliggende villakvarter og fra rækkehuse samt børn med bopæl i det almennyttige etagebyggeri. Højen har i hverdagen status blandt pædagoger og forældre af mere at være en børnehave end en integreret institution. Blandt personalet som deler ledelse er det mest i forbindelse med, at børn overgår fra vuggestue til børnehave, at der samarbejdes og foretages besøg hos hinanden. Den daglige leder Pia har kontor placeret i vuggestuen, mens mødelokalet er i børnehaven med tanke fra lederens side på, at det skal sikre, at hun også er der jævnligt. Højen har afdelingsleder Anna som til daglig er i børnehaven. Anna er den ene af de to uddannede pædagoger i Højen, og de har fordelt sig mellem de to stuer, der er i institutionen.

Man træder ind i Højen gennem en rød trædør, som er udstyret med et håndtag i voksenhøjde med et dobbeltgreb, hvor man for at åbne døren skal holde det ene greb nede og trykke det andet greb op samtidigt. Der er et lille vindfang, før man står i

fællesarealet, hvor børnenes garderober er placeret langs væggene, og som omkranser de øvrige rum. Foran Højen er der en parkeringsplads, og fra kontorets vinduer ud mod parkeringspladsen bliver der vinket til forældre og børn om morgen eller gennem kighullet i hoveddøren. Der er forskellig udsmykning af væggene med børnetegninger, plakater for hvert af de seks læreplanstemaer, informationstavle til forældre, digte og tegninger fra forældre og børn med tak for tiden i børnehaven. Til den ene side for fællesrummet er et kontor, der også fungerer som de voksnes pauserum, og et køkken, hvor døren jævnligt står åben ind til et lukket depot med voksentoilet og alskens materialer som pap, sakse og farver i stigereoler. Til den anden side af fællesrummet er der to stuer til børnene, børnetoiletter ud for de to stuer, samt to udgange til legepladsen fra fællesarealet gennem døre, der ligger ud for hver af stuerne, samt et lille rum til personalets overtøj mellem de to stuer. Legepladsen er omkranset af en hæk og ligger bag institutionen med legestativ, bakketop, legehus, sandkasse og gynger, og der er udsyn til den fra de to stuer. På hver af stuerne hænger et skema for 'arbejdshold' af børn med fotos af dem for inddeling i makkerpar, og piktogrammer der viser deres opgaver. På kontoret står mapper med påskrifter såsom "Arbejdspladsvurdering", "Værdibaseret ledelse", "Børnebøger" og "Dokumentation", "Pædagogisk Psykologisk Rådgivning" og mellem dem en mappe med påskriften "Treårsvurdering" for sprogtesten. På kontoret opbevares også den tilhørende kuffert til sprogtesten sammen med andet kortlægningsmateriale såsom Kuno Beller, der går under navnet "udviklingsbeskrivelse", og Medina, som er et materiale til at kortlægge børns sprog, når de er kategoriseret som tosprogede. Der er også et kartoteksystem på kontoret med individuelle mapper for hvert af børnene.

Hverdagen i Højen har nogle grundrytmer. Børnene afleveres om morgen i det store fællesrum eller på en af stuerne frem til kl. 9.30, de tilbringer formiddagen sammen og børn og voksne er jævnligt sammen på tværs af stuerne. Der er ind imellem et udvalgt antal børn som er på tur fra om formiddagen frem til frokost eller eftermiddag. Men ellers tilbringes formiddagen også på legepladsen eller i det fælles rum. Pædagoger går ind imellem til møder om formiddagen. Ved pauser står døren til personalerummet ofte åben eller også holdes pausen under halvtaget på legepladsen. Der er bestemte tidspunkter for spisning og børn og voksne samles om morgenmad, formiddagsfrugt, frokost og eftermiddagsfrugt. Ved frokost hjælper to børn hver uge med at dele bestik og madkasser rundt til de andre børn på deres stue. Det bliver kaldt for børns arbejdsbold. Børnene kan se hvornår det er deres arbejdsuge ud fra et billede af dem med magnet som hænges op på en tavle.

Til Højen er der fra Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) tilknyttet en talehørepædagog Rasmus, som lederen Pia og pædagogerne Anna og Vibeke har møder med i institutionen om sprogtest af treårige børn, og om oplæringen af pædagoger i brugen af testen. Til de møder bliver der også taget børn op, som omhandler andre problemstillinger end det, der bliver forbundet med deres sproglige

udvikling, og der er bl.a. brug af Kunno Beller. Tidligere er sprogkorpset kommet i daginstitutionerne og har primært varetaget opgaver med sprogkortlægning og det, der bliver betegnet som sprogstimulering for børn, der er kategoriseret som tosprogede. Herfra har pædagoger kendskab til brug af andre materialer, såsom Medina og De'er ham'ses udviklet til kategorien tosprogede børn, og de har ind imellem også været med til at kortlægge denne kategori af børn efter dem. På tidspunktet for feltarbejdet er en del af opgaverne overgået til pædagoger, og sprogkorpset kommer ikke i samme udstrækning i hver af daginstitutionerne.

Der bliver etableret netværksmøder for pædagoger, der er udpeget til at være sprogpædagoger, og på tværs af daginstitutioner i kommunen indkaldes de på initiativ fra forvaltningen. Netværksmøderne planlægges til at skulle foregå hvert halve år. Til det første møde er både institutionernes leder og pædagoger indkaldt. Der har før denne mødestruktur været pædagoger i daginstitutionerne med ansvar for kategorien tosprogede børn og koordinering af samarbejde med sprogkorps og talehørepædagoger. Det er de organiseringer, som der bliver trukket på ved netværksmøder for sprogpædagoger, men hvor de mødes på rådhuset i stedet for i daginstitutionerne. Rådhuset er placeret i midtbyen, og mødelokalet er udstyret med et mødebord og stole, og der ligger forskellige materialer fremme. Det er den ledende talehørepædagog fra Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, som indkalder til netværksmøde, og der deltager også de talehørepædagoger, som er tilknyttet kommunens daginstitutioner samt tosprogskonsulent.

I Højen bliver der ikke udpeget særlige tidsrum på dagen, gøremål eller redskaber som noget, der har at gøre med sprog, men nærmere vægtet, at sprog er i det hele. På møder om pædagogiske læreplaner, der foregår i daginstitutionen, er der en vægtning af temaet sprog. Her bliver vægtet, at børn, der er opdelt i kategorierne etsprogede og tosprogede børn, i hverdagen skal være en del af de samme hverdagsrytmer og gøremål.

### **Noget om pædagoger og andre aktører i materialet**

I løbet af mit feltarbejde har jeg truffet ganske mange mennesker. Det har været ledere, pædagoger, et stort antal forældre og børn med tilknytning til Bakkely og Højen i de forskellige kommuner, og hvor af de langt fra alle har været primære for forskningsprojektet, men alligevel en del af det med deres tilstedeværelse og deltagelse i hverdagen. Det er disse mennesker som dagligt befolker daginstitutioner og øvrige lokaliteter.

Indenfor hver af kommunerne har jeg, foruden Højen og Bakkely, bevæget mig mellem forskellige lokaliteter sammen med aktører fra institutionerne og andre gange uden dem. Der er i mit materiale ledende talehørepædagoger fra Pædagogisk Psykologisk

Rådgivning, talehørepædagoger og konsulenter fra de forskellige kommunale forvaltninger, som institutionerne hører under, og som der i afhandlingen både træffes i institutionerne og på andre lokaliteter. Der er forældre til sprogtestede børn fra de to forskellige institutioner, som jeg har besøgt og interviewet i deres hjem. Forældre optræder også i mit materiale til kollektive forældrearrangementer og individuelle møder med pædagoger om deres barn, og når de afleverer og henter egne børn dagligt i institutionen. Forældre til sprogtestede børn er også blevet interviewet af mig i hjemmene.

I afhandlingen er der pædagoger, andre voksenaktører og børn, som er gennemgående i min fremstilling, men stort set ikke uden at de ses i relation til hinanden. I Bakkely kommer vi til at møde sprogpædagogen Heidi samt pædagogerne Sandra, Ida, Line og Malene og en praktikant som på forskellig vis også indgår i forhold til sprogtest af børn. I tilknytning til Bakkely træffer vi også tosprogskonsulenten Maiken og talehørepædagogen Tanja, som tager rundt i kommunens daginstitutioner og sprogkortlægger treårige samt femårige børn, der er kategoriseret til at være tosprogede. Det er også tosprogskonsulenten Maiken der står for forvaltningsinitierede netværksmøder for sprogpædagoger sammen med den ledende talehørepædagog Berit og den pædagogiske konsulent.

I Højen møder vi pædagogerne Vibeke og Anna, som er børnehavens to eneste uddannede pædagoger, og hvor Anna også fungerer som souschef. Vibeke har overtaget sprogopgaver fra Anna, og bliver lejlighedsvist benævnt sprogpædagog, mest i kontakten med forvaltningen. Anna og Vibeke skiftes til at tage møderne med forvaltningen. Til Højen er tilknyttet tale-hørepædagogen Rasmus, som står for oplæring af pædagogerne i Højen til at varetage sprogtesten af treårige børn og som en del af en overdragelsesordning mellem de to faggrupper i kommunen. I kommunen for Højen er der for sprogpædagoger nystartede netværksmøder, som ledende talehørepædagog Olivia varetager sammen med tosprogskonsulenten, og hvor talehørepædagoger tilknyttet institutionerne inkl. Rasmus også deltager. I Højen møder vi også pædagogmedhjælperen Rikke.

Min etnografiske inspirerede fremstilling omfatter også børn og analyser af voksnes gøremål og samhandlinger med dem samt bevæger sig i flere analytiske lag. Der er analyser, som identificerer mønstre for, hvordan sprogtesten indplacerer sig i pædagogens gøremål, og her omfatter henvisninger til empirien og uddrag herfra til situationer, som ikke er foregået samtidig, men som jeg forbinder til hinanden, og som omfatter flere børn og ind imellem børn fra forskellige steder. Men der er også børn, som går igen i analyserne og et par af forældrene til disse børn. Dette er børn, som jeg har valgt at samle dele af min etnografisk inspirerede fremstilling omkring, da de peger på de sociale og kropsliggjorte processer, som jeg beskæftiger mig med i forhold til sprogtesten. Disse børn har forskellige aldre og denne er angivet i parentes ud for dem her. De børn som går igen i analyserne flere gange er fra Højen: Nellie (ca. 3 år), Bjarke

(ca. 3 år), Ali (ca. 3 år) og Magnus (ca. 3 år) og nogle af disse børns forældre. Fra Bakkely er det Tabitha (ca. 6 år), Mette (ca. 3 år), Adam (ca. 3 år), Silja (ca. 3 år), Camilla (ca. 3 år), Nicolaj (ca. 3 år), Bob (ca. 5 år), Walther (ca. 4 år) og Saku (ca. 5 år) som går igen en eller flere gange. Dette er børn som jeg medtager i analyser i forhold til at belyse spændingsfeltet mellem børn som kulturelle kategorier, som de fremtræder for voksne og konstrueres af dem, samt konkrete børn, som gør sig levede erfaringer.

## Summary

For a number of years, a ministerial language test has been disseminated to Danish municipalities and daycare institutions as a measurable, objective and compatible means of assessing the language of three-year-olds. Since 2007, nursery school teachers have been instructed to subject children to homogenous testing. For instance they have been instructed to pronounce the word “mouth” and ask the child “Can you repeat that?” The present PhD dissertation builds on the supposition that the language test – like any other method – reflects cultural values and norms, rendering it less neutral than it may often appear to be. It examines what kinds of interplay may occur between standardisation of the language test and pedagogical practice within daycare. The dissertation consists of two main parts.

The first part analyses national steering documents and other related documents in order to elucidate the ways in which the language test is centrally standardised as a method suitable for assessing the language of children. The dissertation analytically challenges the obviousness with which the standardisation is presented in a Danish context by looking at other Nordic countries and enquiring what initiatives concerning children and language look like there. Inspired by new-institutional theory the dissertation analyses the concomitant regulation of what knowledge and methods are made available by way of the dissemination of the language test to Danish municipalities and daycare institutions as a suitable standard. It focuses on the ways in which the language test – after a ministerial invitation to tender – was drafted by test constructors and what statistical purpose the knowledge locally generated by nursery school teachers using the test was meant to serve. In the light of this it analyses what connections are established between public and private institutions when the language test is circulated, and what knowledge constructions and interests are hereby established as valid. Through cultural analytical and sociological lenses it is analysed how – by way of the language test – one particular method is standardised, and how attempts are made to standardise the ways in which spaces and tools for childhood and children should be designed to accommodate scientific mapping.

Through ethnographically inspired field work, the second half of the dissertation zooms in on pedagogical everyday practice as it unfolds when actors relate to each other through various tasks. The field work was conducted in two daycare institutions in different municipalities, children administrations, “language school” for children and familial contexts. From perspectives of materiality, body and cultural analysis the dissertation investigates what everyday rhythm the language test and the involved actors form part of. The daily interaction and business of nursery school teachers, parents, speech and language therapists and children is observed by means of a conglomerate of qualitative methods and participation through which the social order of everyday rhythm is identified. The dissertation explores how the language test creates potential ruptures in the everyday rhythm while at the same time constituting such a rhythm. The question, in other words, is how the language test – among other manifestations of everyday rhythm – influences actors, and how actors influence the language test. In particular focus are the social categories, knowledge and positions which adult actors attempt to make significant. This concerns both when adults assess children’s actions and each other on a daily basis, as well as how the children themselves act. Thus, the dissertation is comprised by analyses of institutional power relations. Analytically, it homes in on not only social connections between adults and children, but also on the struggles that play out between adults *concerning* children.

The dissertation features a concept of space and a concept of place. The standardisation of the language test makes the daycare institution appear as a homogenous space for the mapping of children, while the field work explores daycare institutions as places experienced by actors. In light of this the dissertation seeks to transcend the language test’s own logic that it is a hermetically sealed situation. Instead, the language test is perceived in relation to a host of seemingly random and coincidental events of everyday life which on closer inspection turn out to form part of extensive processes.

## Resumé

I en årrække er en ministeriel sprogttest blevet udbredt til danske kommuner og daginstitutioner som en målbar, objektiv og kompatibel metode til at vurdere treårige børns sprog. Pædagoger er således siden 2007 blevet instrueret i at udføre ensartede testøvelser for børn, såsom at sige ordet "Mund" og spørge barnet "Kan du gentage det?". Udgangspunktet for ph.d.-afhandlingen er, at sprogtesten, som enhver anden metode, afspejler kulturelle værdier og normer og dermed ikke er så neutral som den ofte tager sig ud. Afhandlingen undersøger hvilke samspil der opstår mellem standardiseringen af sprogtesten og pædagogisk praksis indenfor daginstitutionssområdet. Ph.d.-afhandlingen består af to hoveddele.

I afhandlingens første del analyseres statslige styredokumenter og andre relaterede dokumenter for at belyse, hvordan sprogtesten fra centralt hold standardiseres som en metode, der er velegnet til at vurdere børns sprog. Afhandlingen udfordrer analytisk den selvfølgelighed, hvormed standardiseringen af sprogtesten i dansk kontekst fremtræder, ved at etablere et udsyn til andre nordiske lande og spørge, hvordan tiltag for børn og sprog tegner sig der. Med inspiration fra bl.a. nyinstitutionel teori, analyseres hvordan der, via spredningen af sprogtesten til danske kommuner og daginstitutioner som en velegnet standard, samtidig også sker en regulering af hvilken viden og metode der gøres tilgængelig. Der er fokus på hvordan sprogtesten, på udbud fra et ministerium, er udarbejdet af testkonstruktører og hvilke statistiske formål den viden, som pædagoger frembringer lokalt gennem brugen af testen, er tiltænkt. På denne baggrund analyseres hvilke forbindelser der etableres mellem offentlige institutioner og private institutioner omkring at udbrede sprogtesten og hvilke videnskonstruktioner- og interesser der etableres som gyldige. Med kulturanalytiske og sociologiske optikker analyseres hvorledes der med sprogtesten, ikke kun standardiseres én metode, men også søges standardiseret hvordan rum og redskaber for barndom og børn skal målrettes videnskabelige, kortlægningsformål.

I anden del går afhandlingen, gennem et etnografisk inspireret feltarbejde, helt tæt på hvordan pædagogisk hverdagspraksis udfolder sig, når aktører gennem diverse gøremål forholder sig til hinanden. Feltarbejdet er udført i to daginstitutioner i forskellige kommuner, børneforvaltninger, "sprogscole" for børn og familiære kontekster. Ud fra materialitets-, krops- og kulturanalytiske perspektiver, udforsker afhandlingen, hvilke hverdagsrytmer sprogtesten og de involverede aktører er en del af. Pædagoger, forældre, tale-høre-pædagoger samt børns daglige samhandlinger og gøremål følges gennem et konglomerat af kvalitative metoder og deltagelse og den sociale orden for hverdagsrytmer indkredses. Afhandlingen udforsker hvordan sprogtesten skaber potentielle brud på hverdagsrytmer og samtidig er noget, der er under tilegnelse og oparbejdelse som del af sådanne rytmer. Altså spørges hvad sprogtesten, blandt andre hverdagsrytmer, gør ved aktører og hvad aktører gør med sprogtesten. Fokus er især på hvilke sociale kategorier, viden og positioner, som voksne aktører forsøger at gøre signifikante, når de til daglig vurderer børns handlinger og hinanden, samt hvordan børnene selv agerer. Hermed udgør afhandlingen analyser af institutionelle magtforhold og stiller analytisk skarpt, ikke kun på sociale forbindelser mellem voksne og børn, men også på de kampe som udspiller sig mellem voksne om børn.

I afhandlingen arbejdes med et rum begreb og sted begreb. Ved standardiseringen af sprogtesten fremstår daginstitutionen som et homogent rum for kortlægning af børn, mens daginstitutioner gennem feltarbejdet udforskes som steder som aktører erfarer og tilegner sig. På denne baggrund søger afhandlingen at overskride sprogtestens egenlogik om at være en hermetisk lukket situation. Sprogtesten forstås i stedet i forhold til en række af hverdagslivets tilsyneladende tilfældige og vilkårlige hændelser, som samtidig ved nærmere udforskning viser sig, at være en del af vidtrækkende processer.