



FORSKNING I PÆDAGOGERS
PROFESSION OG UDDANNELSE

Sproglige kategoriseringer af småbørn

Lars Holm

phd og lektor, Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse
larsh@edu.au.dk

<https://tidsskrift.dk/index.php/FPPU>

Resumé

Formelle institutionelle kategoriseringer af småbørns sproglige udvikling analyseres i denne artikel dels som et udtryk for bestemte teoretiske positioner og faglige traditioner i måden at betragte sprog og sproglig udvikling på, og dels som normative faglige og politiske perspektiver på, hvordan børns sproglige udvikling bør forstås og forløbe. En analyse af de skiftende kategoriseringer udgør derfor et produktivt omdrejningspunkt for at belyse centrale udviklingsprocesser i rammesætningen af det sprogpædagogiske arbejde i dagtilbud. I artiklen identificeres tre forskellige tilgange til sproglig kategorisering af småbørn inden for dagtilbudsområdet. Artiklen trækker bredt på analyser af lovgivning, faglige diskurser, sproglige testmaterialer og på fremtrædende, nyere programmer og koncepter, der sigter mod at udvikle småbørns sprog.

Abstract

In this article, formal institutional categorizations of young children's language development are analyzed in two ways. Partly as an expression of certain theoretical positions and academic traditions in the way language and language development are considered, and partly as a normative academic and political perspective on how children's language development should be understood and proceed. Therefore an analysis of the changing categorizations of young children's language development is a productive focal point to highlight key development processes around the framing of the language work in day care. The article identifies three different approaches to linguistic categorization of young children in day care drawing broadly on analyzes of legislation, academic discourses, linguistic test materials and prominent, newer programs and concepts that aim to develop young children's language.

Nøgleord

Sprogtest; sprogforståelser; sprogpædagogiske kategoriseringer; sprog børns sproglige udvikling; kategorisering af småbørn; institutionelle kategoriseringer

Indledning

Småbørns sproglige udvikling er kommet mere og mere i fokus i dagtilbud gennem de sidste årtier. Det har blandt andet manifesteret sig i, at der er blevet formuleret læreplaner, hvor sprog og kommunikation indgår som ét blandt andre temaer (Lov nr. 224, 2004), ved at der gennemføres flere og flere sprogvurderinger inden for dagtilbudsområdet (Holm og Schmidt, 2015; Andreasen & Ydesen, 2015), og ved at en lang række programmer og koncepter med fokus på sprog har set dagens

lys.¹ Sprog er tydeligvis blevet et centralt tema inden for dagtilbudsområdet her i landet. Men hvad forstås der egentlig ved sprog og ved børns sproglige udvikling, og hvad er det for sprogpædagogiske overvejelser, der kommer i forgrunden på baggrund heraf?

Målet med denne artikel er at belyse nogle generelle træk og udviklingsprocesser omkring det sproglige i det pædagogiske og det pædagogiske i det sproglige inden for dagtilbudsområdet. Udgangspunktet for analysen er de seneste årtiers formelle sproglige kategoriseringer af småbørn, som skrives frem i lovgivning og i de sproglige vurderingsmaterialer, der anvendes til at kategorisere småbørn.²

Det teoretiske afsæt og de overordnede forskningsspørgsmål

Formelle kategoriseringer af individer kan ifølge Foucault ses som en produktion af forholdet mellem ”det normale” og ”det anormale”. Kategoriseringen indebærer, at individet gennem en vurdering bliver objekt for en dokumentation, der giver mulighed for differentiering, sammenligning og sanktionering, og at der sker en konstruktion af normalitet (Foucault, 2002). Uanset om formålet med kategoriseringen er at gøre det anormale synligt eller fx at identificere forskellige grader af sproglig formåen, er der tale om, at der etableres en distinktion, der baserer sig på normative forestillinger om, hvordan noget bør være. En sproglig kategorisering af småbørn kan i dette perspektiv anskues som en produktion af forholdet mellem, hvad der er en god og sund sproglig udvikling, og hvad der ikke er det, og samtidig som en konstruktion af, hvad sprog og sproglig udvikling er for et fænomen. De formelle kategoriseringer fremstår gennem deres regulering af et institutionelt praksisfelt som magtfulde sociale teknologier (Foucault, 2005). Karakteristisk for formelle kategoriseringer i et demokratisk samfund er endvidere, at de opnår legitimitet ved at være baseret på viden (Holm, 2015).

Jeg vil i det følgende vise, hvordan målet med den sproglige kategorisering af småbørn i første omgang er af kompenserende karakter i forhold til børn, der ikke har et såkaldt aldersvarende sprog, og hvordan der senere kommer to andre kategoriseringer til, hvor målet i det ene tilfælde er at afdække og støtte tosprogede børns sproglige udvikling og i det andet tilfælde at opnå bedre resultater i de internationale PISA-målinger. I analysen vil jeg endvidere belyse, hvordan de skiftende institutionelle kategoriseringer af småbørns sproglige udvikling ikke kun repræsenterer forskellige teoretiske og faglige positioner i måden at betragte småbørns sproglig udvikling på, men også afspejler normative forståelser af, hvordan børns sproglige udvikling bør forstås og forløbe, og dermed også får betydning for pædagogisk praksis.

De skiftende – og i nogen grad konkurrerende – grundantagelser tiltrækker sig opmærksomhed, fordi de har betydning for, hvordan man institutionelt ser

1 – Fx ”SPELL”, ”Fart på sproget” og ”Sprogpakken”.

2 Artiklen indgår som en del af forskningsaktiviteterne i projektgruppen ”Pædagogik mellem hverdagspraksis og policy” under Center for Daginstitutionsforskning (CEDIF).

på sprog, for hvordan vidensgrundlaget for de sproglige kategoriseringer tilvejebringes, for hvordan vurderingen af småbørn gennemføres, og for hvordan opmærksomheden på sprog finder vej ind i det pædagogiske felt. Den institutionelt sanktionerede produktion af viden, som kommer til udtryk i kategoriseringerne og vurderingerne, bliver i større eller mindre omfang dagsordensættende for diskursen om børns sproglige udvikling og for den pædagogiske praksis. Som det vil fremgå af det følgende, rummer kategoriseringerne og vurderingerne både direkte og indirekte sprogpoltiske udsagn, fx gennem en fastlæggelse af hvilke(t) sprog der ud fra hvilken sprogforståelse tæller som grundlag for vurdering af sproglig kompetence. De sproglige kategoriseringer og vurderinger kan på baggrund heraf læses som ”de facto language policy” (Shohamy, 2006).

Med afsæt i denne forståelse af formelle sproglige kategoriseringer søges følgende spørgsmål besvaret: a) hvad er formålet med de institutionelle sproglige kategoriseringer? b) hvordan er deres teoretiske forankring? c) hvad er det for kategorier, der konstrueres; d) hvad er centrale nøgleord i relation til kategoriseringen, og e) hvordan tilvejebringes det empiriske grundlag for kategoriseringen af det enkelte barn? (Se Figur 1,2 og 3)

En besvarelse af disse spørgsmål belyser ikke kun det sproglige i det pædagogiske, idet kategoriseringerne og deres logikker ikke kan undgå i større eller mindre grad også at være rammesættende for det pædagogiske i det sproglige gennem de perspektiver på sprog og børns sproglige udvikling, der konstrueres af kategorierne. Overordnet betragtet kan man sige, at de formelle sproglige kategoriseringer og sprogvurderinger synliggør fremherskende politiske diskursers prioriteringer og perspektiver i forhold til småbørns sproglige udvikling og samtidig udpeger en ønsket sprogpædagogisk retning.

Det empiriske afsæt for den følgende analyse af sproglige kategoriseringer inden for dagstilbudsområdet er lovgivning, ministerielle og kommunale rapporter, sproglige vurderingsmaterialer samt faglitteratur inden for feltet. På baggrund heraf har det været muligt at identificere tre forskellige typer af kategoriseringer i forhold til småbørns sproglige udvikling. Det er disse tre typer af kategoriseringer, der analyseres i det følgende, dog med hovedvægten lagt på den seneste, hvad der dels er begrundet i aktualitet, og dels i at denne sproglige kategorisering til forskel fra de to andre rummer en kategorisering af alle børn. De sproglige kategoriseringers teoretiske forankring og pædagogiske implikationer belyses gennem en analyse af den målemetode, sprogforståelse og vurderingspraksis, der fremstår som central i relation til kategoriseringen.

Det specialpædagogiske fokus

Den første institutionelle sproglige kategorisering af småbørn, der kan spores, er en skelnen mellem ”normale børn” og ”børn med indlæringsvanskeligheder”, herunder især sproglige indlæringsvanskeligheder. Denne kategorisering går tilbage til starten af 1900-tallet, hvor der i de almene grundskoler opstår et behov for at

selektere såkaldte svagtbegavede elever til særlige klasser og for at udvikle pædagogik i forhold til denne gruppe (Bendixen og Christensen, 2015). Specialpædagogikken etablerer sig på baggrund heraf som et selvstændigt og internationalt og nationalt forsknings- og praksisfelt. Det manifesterer sig i 1920'erne blandt andet i etableringen af en nordisk forening og et nordisk tidsskrift for specialpædagogik og i dannelsen af en dansk audiologopædisk forening i 1923 (Thomsen & Bylander, 2013).

Målemetode

Den specialpædagogiske kategorisering er karakteriseret ved at betjene sig af en psykometrisk målemetode, hvor der – som det er tilfældet inden for intelligenstagning – skelnes mellem ”mental alder” og ”kronologisk alder” (Bendixen & Christensen, 2015).³ Denne skelnen danner grundlag for begrebsparret ”alderssvarende/ikke-alderssvarende” og gør det muligt at beskrive det enkelte barn som ”bagud” eller ”på niveau” – ofte gennem en numerisk angivelse af barnets mentale alder. Målemetoden forudsætter, at der er etableret en norm for sproglig udvikling, som det enkelte individs scoring kan holdes op imod. Normen etableres gennem matematiske beregninger af resultatet i en prætest, hvor vurderingen er blevet anvendt på et stort antal personer (Bendixen & Christensen, 2015).

En central problemstilling i relation til den dikotome specialpædagogiske kategorisering af børns sproglige udvikling som værende inden for eller uden for normalområdet er at fastlægge en cut-off-score. Hermed forstås den lavest mulige score i en standardiseret test, der kvalificerer til en placering inden for normalområdet (Krejner, 2009). Den specialpædagogiske kategorisering forudsætter altså ikke kun, at der gennem en psykometriske målemetoder etableres en norm for en population, men også at der sker en fastlæggelse af, hvor stor en del af den samlede population, der skal indskrives i den ene eller anden kategori.

Inden for det specialpædagogiske praksisfelt ses der en ret udbredt konsensus om, at omkring 10 % af alle børn kategoriseres som børn med indlæringsvanskeligheder og med behov for en specialpædagogisk indsats. I en større britisk undersøgelse fra 2013 beskrives det som et generelt og alment fænomen, at 10 % af alle børn har indlæringsvanskeligheder (Butterworth & Kovaks, 2013), og en statistik fra Århus kommune fra 2006 over procentdelen af elever i kommunal specialundervisning viser en kategorisering, der bevæger sig omkring de 10 %. Procentdelen af elever i kommunal specialundervisning i perioden 2003/2004 til 2006/2007 er henholdsvis 9,11 %, 10,21 %, 10,17 % og 10,10 % (Århus Kommune, 2006).

3 Målemetoden har rødder i en psykometrisk videnskabstradition, der overordnet beskæftiger sig med at udvikle videnskabelige teorier og metoder til måling og kvantificering af mentale egenskaber hos det enkelte individ. Den kan i et historisk perspektiv ses som en måde at imødekomme et ønske i demokratiske samfund om en ”objektiv” og videnskabelig selektion af individer (Holm 2015).

Sprogforståelse og vurderingspraksis

Udover en psykometrisk målemetode er det specialpædagogiske fokus karakteriseret ved en sprogforståelse, der er indlejret i et strukturelt paradigme. Centrale teoretiske antagelser inden for dette paradigme er, at sprog er et alment og abstrakt system for betydningsdannelse, hvor form og betydning kan adskilles, og at sprogsystemet ikke påvirkes af individuel anvendelse (Harris, 1980; Widowson, 1996). Som følge heraf betragtes sprog som et fænomen, der konstitueres af og kan vurderes ud fra en måling af bestemte prædefinerede delelementer som udtale, ordforråd, morfologi og syntaks.

Vurderingspraksis inden for rammerne af det specialpædagogiske fokus har bestemte træk rent fysisk, tidsmæssigt og materialet. ”Man bør sidde i enrum med barnet og give barnet god tid og ro i situationen”, påpeges det i en vejledning til et af materialerne. (Ege, 2007). Der er således typisk tale om en tidsbegrænset interaktion mellem en voksen testtager og et barn, hvor interaktionen er stærkt styret af det valgte vurderingsmateriale (Holm & Schmidt, 2015). Denne fremgangsmåde kan ses som en logisk følge af det strukturelle sprogsyn, hvor den teoretiske forståelse indebærer et perspektiv på sprog som noget, der består af dekontekstualiserede delelementer, der kan undersøges hver for sig og adderes til et generelt udsagn om et barns sproglige formåen.

Overordnet kan det sproglige i det pædagogiske inden for det specialpædagogiske fokus beskrives således:

Figur 1:

Fokus	Mål	Teoretisk forankring	Grundlæggende kategorier og deres forventede distribution	Centrale nøgleord	Vurderingspraksis
Det specialpædagogiske fokus	At identificere afvigelser i småbørns sproglige udvikling med henblik på selektion og kompensation gennem målrettet støtte	En kombination af psykometriske målemetoder og et strukturelt orienteret sprogsyn samt specialpædagogisk forskning	Børn med og uden indlæringsvanskeligheder 90% - 10 %	Alderssvarende/ ikke alderssvarende sproglig udvikling "bagud" og "på niveau"	En stærkt styret interaktion mellem et barn og en voksen.

Det tosprogede fokus

I 1990'erne dukker der nye sproglige kategoriseringer af småbørn op i dagtilbudsområdet i form af betegnelserne ”etsproget barn” og ”tosproget barn”. Der er ikke

kun tale om, at registret af sproglige kategorier af småbørn hermed udvides og kommer til at omfatte mere end aldersvarende/ikke-aldersvarende, men også om at der kommer fokus på sprog på nye måder inden for dagtilbudsområdet.

Som følge af forskellige former for migration op gennem 1980'erne og 1990'erne er et større og større antal småbørn med en anden sproglig baggrund end dansk blevet en del af dagtilbuddets børnegruppe. Opmærksomheden på de tosprogede småbørn fremgår af lovgivningen om *sprogstimulering*, der er reguleret gennem Folkeskolelovens § 4a, hvori der står:

”Der kan tilbydes tosprogede børn, der endnu ikke har påbegyndt skolegangen, støtte til fremme af den sproglige udvikling med henblik på, at børnene tilegner sig dansk. Støtten kan gives i op til 3 daglige timer” (Uvm. 1997).

Der er her tale om en sproglig kategorisering af en særlig børnegruppe, der anses for at være ”bagud” inden skolestart. Kategoriseringen har sin baggrund og sin legalitet i en skoleparathedstænkning og indebærer, at dagtilbudsområdet i 1997 får en sprogpedagogisk opgave, som man ikke tidligere har haft.

Samtidig repræsenterer kategorien ”tosprogede børn” et opgør med tidligere anvendte betegnelser som ”fremmedarbejderbørn” eller ”fremmedsprogede børn” og markerer herigennem et tilknytningsforhold til et nyere nationalt og internationalt fagfelt omkring ”bilingualism” (Buchardt & Fabrin 2015). Inden for dette fagfelt er den fremherskende definition af ”det tosprogede barn” i 1990'erne en sociolingvistisk orienteret definition, der beskriver kategorien tosprogede børn, som børn der i deres hverdag møder og har behov for mere end et sprog (Buchardt & Fabrin 2015).⁴ Kategoriseringen har således ikke som den specialpædagogiske kategorisering sit afsæt i en måling af en standardiseret norm om et alderssvarende sprog, men i en identificering af en særlig sprogbrugssituation.

Målemetode

Måden at tænke i måling på inden for rammerne af det tosprogede fokus adskiller sig principielt fra det specialpædagogiske fokus ved at være kriterierrelateret – og ikke normrelateret. De kriterierrelaterede vurderingsmaterialer til tosprogede (se fx Isager, 1997; Løntoft & Raal, 1998; Uvm, 2007) sigter mod at holde børns sproglige performans op imod beskrivelser af trindelte skalaer for børns sproglige udvikling. Disse trin har typisk rødder i generelle teorier og antagelser om børns sproglige udvikling og er ikke standardiserede gennem en prætest (Holmen, 2012). Målemetoden sigter mod at give en bredere beskrivelse – en sproglig profil – af et barns sprogbrug, og munder ikke ud i et tal, der angiver om et barns sprog er alderssvarende eller ej. Samtidig ses der dog en vis overordnet aldersrelatering

4 Kategorien ”tosproget” er dog ikke så entydig, som den måske umiddelbart kunne se ud til. Den bruges forskelligt i forskellige faglige og politiske sammenhænge, og den er åben for definitioner og indholdsudfyldelse ud fra forskellige kriterier som kompetence, funktion, attitude og oprindelse (Se herom Laursen & Holm, 2010; Buchardt & Fabrin, 2015).

i den måde de fleste materialer er opbygget på.⁵ Inden for småbørnsområdet er fx det ministerielle materiale ”Vis, hvad du kan” (Uvm. 2007) udarbejdet i tre forskellige versioner til henholdsvis treårige, fire-til femårige og skolestartere.

En kriterierelateret tilgang har sin teoretiske baggrund i curriculumteori (Bendixen 2005), og er en vurdering af et individs performans i forhold til bestemte udviklingstrin, mens en normrelateret vurdering er en vurdering af et individs performans sammenlignet med andre individers performans. I princippet kan en kriterierelateret vurdering rette det vurderende perspektiv mod et hvilket som helst aspekt af sprog og sprogbrug, herunder også komplekse interaktionelle aspekter af sprogbrug, mens den statistiske sammenligning i den normrelaterede vurdering nødvendigvis må rette den vurderingsmæssige opmærksomhed mod de aspekter af sprog og sprogbrug, der lader sig kvantificere og måle. Der er således tale om to forskellige måder at skabe viden på.

Sprogforståelse og vurderingspraksis

Det tosprogede fokus er, som det fremgår af de nævnte sproglige vurderingsmaterialer, karakteriseret ved at trække på en interaktionel sprogforståelse, der indebærer, at sprog først og fremmest ses som et dynamisk, socialt fænomen, hvor betydningsdannelsen er forankret i interaktionen i den enkelte situation (Goffman, 1959; Silverstein, 1992). Det er med andre ord en central grundantagelse, at sprog hverken kan adskilles fra de personer, der frembringer det, eller fra de situationer, som de frembringer det i (Spolsky, 1998).

Denne sprogforståelse indebærer, at den vurderingsmæssige opmærksomhed i væsentlig grad rettes mod, hvordan et barn *bruger* sprog og andre kommunikationskanaler til betydningsdannelse i interaktion med andre. I evalueringsmaterialerne inden for den tosprogede tilgang er det et gennemgående træk, at udgangspunktet for den sproglige vurdering er barnets interaktionelle sprog, dvs. dets samtalefærdighed, herunder brug af kommunikationsstrategier og sprog handlinger i en forholdsvis fri dialog mellem en voksen og et barn (Isager, 1997, Løntoft & Raal, 1998; Uvm, 2007). Det betyder dog ikke, at opmærksomheden ikke også rettes mod sproglige aspekter som udtale, ordforråd og morfologi, men det sker på en mere kontekstualiseret måde, end det typisk er tilfældet i forbindelse med en specialpædagogisk vurdering. Hvad angår vurderingspraksis, har den grundlæggende de samme træk som inden for det specialpædagogiske område. Der skabes viden om et barns sproglige udvikling gennem en sproglig interaktion mellem en voksen og et barn, der er styret af et vurderingsmateriale.

Kategorien ”tosprogede børn” og begrebet ”sprogstimulering” synliggør sprog på afgørende nye måder inden for dagtilbudsområdet og skaber samtidig nye sprogpædagogiske udfordringer. Den flersprogede, interaktionelle og kriterierelaterede sprogforståelse, som er karakteristisk for det tosprogede fokus, åbner i princippet for mange forskellige fortolkninger af det sprogpædagogiske arbejde. I

5 Isager (1997) synes at være det eneste materiale, der ikke fremstår som aldersrelateret.

vejledningen om sprogstimulering fra 1997 ramme- og målsættes det sprogpædagogiske arbejde på følgende måde:

”Støtte til tosprogede småbørns sproglige udvikling må integreres i et målrettet pædagogisk arbejde, der retter sig mod børnenes udvikling generelt. Der må være fokus på de sproglige aspekter af alle aktiviteter, som for denne aldersgruppe imidlertid ikke må bære præg af formel undervisning. Børnene må på baggrund af konkrete, sansmæssigt forankrede erfaringer tilegne sig begreber og sproglige udtryk på to sproget inden for områder, der optager dem. De begreber, børnene tilegner sig, knyttes således til to sprog og giver mulighed for sammenhæng i børnenes erfaringsverden” (<http://pub.uvm.dk/2000/tosprog/6.htm>).

Ser man på nogle af de mange fortolkninger af denne vejledning til sprogstimulering, er der en bred vifte af forslag til, hvordan begrebet sprogstimulering kan indholdsudfyldes og organiseres. Generelt betraget synes sprogstimuleringen først og fremmest at være noget, der tænkes ind i alle hverdagssituationer, temaforløb og typer af aktiviteter (se fx Wybrandt & Anderson, 2013; EVA, 2008) frem for at være organiseret som en aktivitet på et bestemt tidspunkt på dagen. Det indebærer, at det ikke kun er sprogpædagoger eller sprogkonsulenter, men en bred gruppe af pædagoger, der inddrages i arbejdet med sprogstimulering. Den tosprogede fokus kommer herigennem til at sætte sprog tydeligere på dagsordenen end tidligere og bidrager til en faglig udvikling af det sprogpædagogiske arbejde (EVA, 2008). Sammenfattende har det tosprogede fokus disse karakteristiske træk:

Figur 2:

Fokus	Mål	Teoretisk forankring	Grundlæggende kategorier og deres forventede distribution	Centrale nøgleord	Vurderingspraksis
Den tosprogede fokus	At identificere tosprogede småbørns sproglige udvikling med henblik på selektion (behov for eller ikke behov for sprogstimulering (§ 4a) og m.h.p. målrettet støtte til andetsprogstignelse	Et grundlæggende interaktionelt orienteret sprogsyn og et kriterierelateret målingssyn kombineret med et teoretisk afsæt i teori om tosproget udvikling og andetsprogstignelse	Etsprogede børn – tosprogede børn Distribution stærkt varierende fra lokalitet til lokalitet På landsplan ca. 90% og 10%	Sprogstimulering	En styret interaktion mellem et barn og en voksen.

Det læseorienterede fokus

Nye kategoriseringer af småbørn ser dagens lys i forbindelse med det politiske krav om at tilbyde sprogtestning af *alle* børn i 3-årsalderen (Lov 501, 2007 § 11).⁶ Dette krav, der relateres til et behov for at opnå bedre resultater i PISA-målinger af danske elevers læsekompetence og begrundes med, at en placering blandt de bedste lande i PISA-målingerne udgør en forudsætning for økonomisk vækst samt indebærer en nødvendig konkurrencefordel på det globale marked (Holm & Laurson, 2011). Småbørns sproglige udvikling ses på baggrund heraf i lyset af læsning i skolen, og det kommer til at betyde, at ”sproglige og kommunikative kompetencer” fortolkes og defineres på en ganske bestemt måde; nærmere bestemt som de sproglige forhold, der anses for at være centrale forudsætninger eller forløbere (såkaldte precursors) for at lære at læse på en måde, der forventes at give bedre PISA-resultater.

Målemetode og vurderingspraksis

Med henblik på at sprogteste alle børn i 3-årsalderen udvikles det ministerielle materiale ”*Sprogvurderingsmateriale til 3-årige*”, der stilles til rådighed for kommuner og institutioner og hurtigt opnår stor udbredelse (EVA, 2010). I dette materiale, der trækker på psykometrisk teori, møder man en ny kategorisering af småbørn, idet materialet er standardiseret således, at det på landsplan placerer 5 % af børnene i gruppen af børn med behov for en særlig indsats (en talehørepædagogisk indsats), 5-15 % af børnene i gruppen af børn med behov for en fokuseret indsats (sproggruppe i børnehave eller lignende) og de resterende 85 % i gruppen af børn med behov for en generel indsats og med et alderssvarende sprog (MFF, 2007: 3; EVA 2010).⁷ Der ses endvidere en kønsmæssig kategorisering i materialet, idet der både er et registreringsskema til 3-årige drenge og 3-årige piger, hvad der begrundes med, at ”der er stor forskel på deres sproglige udvikling i 3-års alderen” (MFF 2007:5). Derimod falder kategorisering i et- og tosprogede børn ud, idet det beskrives som et problem, hvis der ikke anvendes samme vurderingsmateriale til begge grupper af børn, fordi det ikke muliggør en ”direkte sammenligning mellem børn” (Bleses m.fl. 2008:18).⁸

Hvad angår vurderingspraksis i ”*Sprogvurderingsmateriale til 3-årige*”, består den først og fremmest i en stærkt styret interaktion mellem en pædagog og et

6 Siden hen er lovkravet igen blevet ændret til at kommunalbestyrelsen alene er forpligtiget til at sikre at der gennemføres sprogvurdering af treårige børn hvis der er ”..sproglige, adfærdsmæssige eller andre forhold, der giver formodning om, at barnet kan have behov for sprogstimulering”(LBK 1240, 2013 § 11). Hvis barnet formodes at have behov for en sprogvurdering, kan forældre pt. ikke undslå sig for at lade barnet sprogvurdere, og hvis de gør, kan de blive økonomisk sanktioneret ved at børneydelsen standes (LBK nr. 1240 af 29/10/2013 § 12).

7 Det angives ikke klart, hvad der er det teoretiske eller empiriske grundlag for disse forventninger.

8 Anvendelsen af ”Sprogvurderingsmateriale til 3-årige” i Ishøj Kommune resulterer i, at ikke mindre end 34,28 % af de 3-årige vurderes til at have behov for ”en særlig indsats” (Ishøj Kommune, 2010).

barn, og derudover anvendes der som noget nyt et spørgeskema til forældre, hvor der skal besvares spørgsmål om barnets sprog (Holm, 2009).

Inden for rammerne af det læseorienterede fokus anses et barns ordforråd for en af de vigtigste forudsætninger for at udvikle læsefærdighed, og som følge heraf ses der omfattende bestræbelser på at udvikle aldersrelaterede normer for småbørns tilegnelse af ordforråd. Det sker blandt andet gennem en dansk versionering af den amerikanske CDI-test fra 1980'erne (Bleses m.fl., 2008:652), der er en spørgeskemaundersøgelse, hvor forældre skal besvare spørgsmål om deres børns ordforråd og sætningsbygning. Børnene i denne undersøgelse er tilfældigt udvalgt ud fra en række forskellige kriterier. Der skal være tale om børn, der er født i Danmark og er danske statsborgere, og der skal være tale om etsprogede dansktalende børn, der lever sammen med begge deres forældre, og som derudover ikke har diagnosticerede tale- høre eller andre alvorlige helbredsmæssige problemer (Bleses m.fl., 2008:655). Disse udvælgelseskræfter, som begrundes i et ministerielt ønske (Bleses m.fl., 2008), udelukker en betydelig mængde af småbørn, fordi deres sociale, sproglige og statsborgerskabsmæssige situation gør dem uegnede som bidragydere til fastlæggelse af en norm. Det fremgår endvidere, at der er en ganske betydelig social skævhed i forhold til de forældre, der har valgt at deltage i undersøgelsen, idet der er en massiv overrepræsentation af forældre med høj uddannelse og af forældre i arbejde (Bleses m. fl., 2008), hvad der er en velkendt problemstilling ved en CDI-undersøgelse (Law & Roy, 2008). Det er således i væsentlig grad den dansktalende øvre middelklasse, der er udgangspunktet for normeringen, og derfor er der stor sandsynlighed for, at børn med andre sproglige og sociale baggrunde kan kategoriseres som børn, der er kommet "bagud" allerede i 1-års alderen, og omvendt vil der sikkert være andre børn, der vil fremstå som "fremmelige", fordi de er vokset op i et miljø, hvis sprogbrug er blevet normsættende.⁹

Sprogforståelse og evidensbaseret

Sprogforståelsen inden for det læseorienterede fokus er, som det ses i vurderingsmaterialerne, karakteriseret ved at trække på en strukturel sprogforståelse kombineret med elementer fra læseforskning. Som det fremgår af citatet nedenfor, indebærer denne kombination meget specifikke sprogpædagogiske anbefalinger, hvor der lægges stor vægt på forståelse og kendskab til sproglige delelementer – på den receptive sproglige kompetence, mens det kun er i forhold til ord, at der tænkes på produktiv kompetence.

"Børnenes sproglige og kommunikative kompetencer spiller en vigtig rolle for barnets udvikling og trivsel i dagtilbuddet. Forskning har vist, at de tidlige sproglige kompetencer forudsiger senere færdigheder i skolen, og at det særligt er disse sproglige områder, som er vigtige i forhold til senere læring (National Early Literacy Panel, 2008):

⁹ Ifølge de amerikanske "Standards for Educational and Psychological Testing" er en test biased, hvis den anvendes over for en gruppe, som den hverken er designet eller normeret til (Caldas. 2013:218).

Produktivt ordforråd samt forståelse af ord og komplekst sprog, lydlig opmærksomhed (evnen til at opdage, analysere og bearbejde de lydlige aspekter af talesproget), skriftsprogskompetencer (kendskab til regler inden for skriftsproget, fx at man læser i en bestemt retning og begreber som forside, forfatter og titel) og bogstavkendskab (kendskab til bogstavnavne og lyde, der er forbundet med trykte bogstaver). (Rambøll m.fl 2016:10)

Det sprogpædagogisk arbejde skal således rettes mod de færdigheder, der forudsiges literacy "outcomes", og som følge heraf rettes den sprogpædagogiske opmærksomheden mod programmer og interventioner, der har vist sig at understøtte udviklingen af "precursors to literacy" (se fx Sprogpakken, 2010). Det pædagogiske i det sproglige afgrænses således på to måder. Det skal dels rettes mod de sproglige aspekter, der anses som centrale for at udvikle læsefærdigheder på dansk, og dels skal der være forskningsmæssigt belæg for, at den sprogpædagogiske metode eller model har en påvist effekt – evidens – i forhold til børns senere dansksproglige læsefærdighed og læseudvikling i skolen.¹⁰

Samlet set indebærer det læseorienterede fokus for det første, at alle børn i dagtilbud gøres til genstand for en sprogpædagogisk indsats, der er relateret til evidensbaseret forskning i "precursors to literacy". En mindre del end tidligere – nu 5 % mod tidligere 10 % - kategoriseres som børn med et specialpædagogisk behov, og en ny mellemgruppe på 10 % (5% - 15 %) konstrueres. En sprogpædagogisk eller en generel pædagogisk argumentation for denne nye måde at kategorisere på udfoldes ikke. Stærkest i argumentationen står et ønske om at kunne sammenligne børn på en bestemt måde, hvad der peger i retning mod, at der er stærke pragmatiske og ideologiske årsager til på samme tid at reducere omfanget af den specialpædagogiske kategori og til at eliminere kategorien tosprogede.

10 I NELS rapporten "Developing Early Literacy (2009) opstilles der følgende 6 variabler som angives at have stor betydning (en høj korrelation) for udviklingen af læsefærdighed: alphabet knowledge; phonological awareness; rapid automatic naming of letters and digits; rapid automatic naming of objects or colors; writing or writing name; phonological memory; mens følgende fem variable angives at have en moderat correlation: concepts about print; print knowledge; reading readiness; oral language; visual processing.

Figur 3:

Fokus	Mål	Teoretisk forankring	Grundlæggende kategorier og deres forventede distribution	Centrale nøgleord	Dataindsamlings-metode
Det læseorienterede fokus	At sprogvurdere et- og to-sprogede børn med samme materiale og at selekttere i tre kategorier med henblik på forskellige typer af behov for støtte til sproglig udvikling	En kombination af psykometriske målemetoder, et strukturelt orienteret sprogsyn og den del af læseforskningen, der beskæftiger sig med "precursors to literacy"	Drenge og piger samt børn med behov for særlig, fokuseret eller generel indsats Distribution: 5%; 10 % (5 %-15 %); og 85%	Effektive sprogindsatser (Sprogpakken), evidens	En styret interaktion mellem et barn og en voksen; og/eller spørgeske-maer udfyldt af forældre eller pædagoger

Det læseorienterede fokus indebærer, at sprog og børns sproglige udvikling er sat solidt på dagsordenen på en måde, der er orienteret mod læsning i skolen. I rapporten "Starting Strong" fra OECD i 2011 skelnes der mellem en "school-readiness approach" og en "comprehensive approach" i beskrivelsen af forskellige nationale traditioner inden for dagtilbudsområdet, og det anføres, at en comprehensive approach skulle være fremtrædende i Danmark. Hvis man retter opmærksomheden mod dagtilbuddets virksomhed i relation til sprog og børns sproglige udvikling, fremstår denne karakteristisk som misvisende, fordi der siden 2007 tydeligvis har været en tænkning i en school-readiness approach i forhold til småbørns sproglige udvikling inden for dagtilbudsområdet.

Konklusion og diskussion

I denne artikel har der været empirisk fokus på udviklingsprocesser i relation til formelle sproglige kategoriseringer af småbørn i dagtilbud. De sproglige kategoriseringer af småbørn skaber viden, der i større eller mindre grad bidrager til at rammesætte den sprogpædagogiske praksis.¹¹ Kategoriseringerne bunder grundlæggende i et ønske om at selekttere børn på den ene eller anden måde, og de hviler på forskellige forståelser af, hvad sprog er, og på forskellige forestillinger om, hvordan man måler sprog, som på samme tid både synliggør og usynliggør forskellige aspekter af børns sproglige udvikling. Analysen af de tre typer af kategoriseringer

11 Andre typer af viden – som fx lokale institutionelle faglighedsforståelser, udviklingsarbejder, kvalitativ forskning m.m. bidrager også til en rammesætning af det pædagogiske arbejde. En indsigt i dette samspil mellem videnskilder på lokalt plan kan opnås gennem pædagogisk antropologisk feltarbejde. (Se fx Schmidt, 2014)

viser, hvordan formelle kategoriseringer af småbørn er historisk situerede og foranderlige konstruktioner, som indgår i den diskursive kamp om hegemoni i et fagfelt. Nogle kategoriseringer er ret robuste (børn med indlæringsvanskeligheder), mens andre som fx ”tosprogede småbørn” synes at være mere skrøbelige. I analysen ses det fx, hvordan kategorien ”tosprogede børn” er søgt overflødiggjort i den diskursive kamp gennem en ”silencing of bilingualism” (Garcia, 2015) og erstattet af nye kategorier som børn med behov for en ”særlig”, ”fokuseret” eller ”generel” indsats. Samtidig viser ikke mindst reduktionen fra 10 % til 5 % i kategorien ”børn med behov for en særlig indsats”, at de normrelaterede kategoriseringers cut-off-score ikke er universelle og objektiv konstruktioner, men snarere udtryk for et mere eller mindre arbitrært valg. I de tre typer af sproglig kategoriseringer synliggøres sprog overordnet betragtet på to forskellige måder med hver deres teoretiske forankringer. Der er dels tale om en forankring i et strukturelt sprogsyn og et normrelateret målingssyn, og dels om en forankring i et interaktionelt sprogsyn og et kriterierelateret målingssyn. Det er to principielt forskellige måder at synliggøre og skabe viden om børns sprog på, som sætter forskellige rammer for det sprogpædagogiske arbejde og den institutionelle praksis. Samtidig er det et fællestræk ved de norm- og kriterierelaterede vurderinger, at de i overvejende grad genererer data til vurdering af småbørns sproglige udvikling gennem en styret interaktion mellem et barn og en voksen, og at de i større eller mindre grad er aldersrelaterede. Vurderingspraksissen i materialerne sender et signal om, at børns sproglige formåen kan synliggøres fyldestgørende gennem netop denne fremgangsmåde. Præmisserne herfor er dels, at barnet er villig til at medvirke og lade sig vurdere (Holm 2009), og dels at interaktionen er ”vellykket” (Daugaard, 2009). Der er således både en asymmetri (barn-voksen) og en betydelig skrøbelighed i den interaktion, hvor der indsamles data til den sproglige vurdering. Denne problemstilling omtales i mange vurderingsmaterialer, men munder ikke ud i en argumentation for at rette den vurderende opmærksomhed mod, hvad barnet sprogligt kan og gør i mere symmetriske interaktioner med andre børn. Hvad angår aldersrelatering, er den et konstituerende element for de normrelaterede sproglige kategoriseringer inden for småbørnsområdet, men er et tilvalg i relation til kriterierelaterede sproglige kategoriseringer. En aldersrelatering af de sproglige vurderinger har store konsekvenser for det sproglige i det pædagogiske og for det pædagogiske i det sproglige. Når en sproglig vurdering aldersrelateres, trækker den på en trindelt normalitet i forhold til bestemte sproglige træk, hvad der åbner for, at børn er ”bagud”, hvis de ikke gennemløber de samme sproglige trin, når de har samme fysiske alder. Herigennem skabes der en normativ logik, hvor den sproglige vurdering udpeger de sproglige træk, der sprogpædagogisk skal arbejdes med for at sikre et ensartet sprogligt udviklingsforløb.

Når aldersrelatering af småbørns sproglige udvikling står centralt i de sproglige kategoriseringer af småbørn, kan det ses som en afspejling af den vestlige verdens skoleforståelse. Den bygger ifølge Anderson-Lewitt (1996) på tre præmisses: at instruktionen/undervisningen skal være organiseret i niveauer; at børn skal bevæge sig gennem niveauer, når de har en bestemt fysisk alder; at børn skal

bevæge sig gennem disse niveauer i grupper og ikke som individer. Denne logik indebærer også, at der skal være et match – en bestemt relation – mellem alder og sprogligt niveau på et bestemt sprog, som det bliver nødvendigt at kontrollere gennem en måling for at sikre sig en vis udviklingsmæssig homogenitet. Disse præmisser ses til en vis grad i alle tre typer af kategorisering, men især tydeligt i relation til den læseorienterede kategorisering og kan ses som en eksport af en skolelogik til dagtilbudsområdet. Set i et overordnet perspektiv kan man sige, at en psykometriske aldersrelatering af småbørns sproglige udvikling skaber et behov for at etablere sproglige normer og kategorier, og jo mere aldersrelateringen udbygges og forfines, jo flere normer er der behov for at udvikle. Når det sprog-pædagogiske arbejde ikke kun er styret i retning mod disse normer, men også tænkes indlejret i bestemte evidensbaserede metoder, rammesættes det sproglige i det pædagogiske og det pædagogiske i det sproglige på en ret så bastant måde ud fra et tilvalg af ganske bestemte teoretiske positioner, der afspejler, hvad Gogolin (1994) omtaler som en monolingual habitus.

Forskellige sproglige kategoriseringer og deres teoretiske perspektiver på sprog og børns sproglige udvikling vil i større eller mindre grad bidrage til at rammesætte den pædagogiske praksis, herunder hvordan og hvad der tales om i relation til småbørns sproglige udvikling. Er der tale om en tilgang, der tænker i og prioriterer det enkelte barns udvikling og læring, eller tænkes der i bestemte aldersgruppers læring, eller i en kombination af begge? Tænkes der først og fremmest i sprog og sproglig udvikling som en individuel færdighed, der skal dokumenteres gennem en styret interaktion mellem barn og voksen, eller tænkes der i sprog og sproglig udvikling som noget interaktionelt, som en del af børns leg og børnefællesskaber, det er væsentlig at rette opmærksomheden mod for at få indblik i børns sproglige udvikling?

Dagtilbudsområdet er karakteriseret af en relativ decentral struktur og af en ganske betydelig forskellighed. Der kan i kommuner, institutioner og blandt pædagogiske medarbejdere være store forskelle på, hvilken rolle sproglige kategoriseringer og sproglige vurderingsmaterialer spiller i og for den institutionelle hverdag (se fx Holm, 2009; 2015; Plum, 2014; Schmidt, 2014; Togsverd, 2015). Det skyldes blandt andet, at de politiske ønsker og prioriteringer, der danner baggrund for de formelle kategoriseringer af småbørns sproglige udvikling, vil blive fortolket forskelligt. Men selv om der kan være store lokale forskelle, kan de formelle kategoriseringer af småbørns sproglige udvikling ikke undgå på en eller anden måde at være dagsordenssættende for pædagogers arbejde med sprog i dagtilbud. En løbende forskning i de formelle sproglige kategoriseringer som en foranderlig og historisk situeret praksis kan belyse, hvad det er for sprogforståelser og perspektiver på børns sproglige udvikling, der er i spil i dagtilbuddets sprogarbejde.

Læreplanstemaer spiller en stadig større rolle inden for dagtilbudsområdet, og på samme måde som en indsigt i politiske prioriteringer og fagtraditioner i relation til sproglig kategoriseringer forhåbentlig kan bidrage til fagligt forankrede refleksioner og valg i arbejdet med sprogpædagogik og med vurdering af småbørns sproglige

udvikling, kunne en sammenligning med fagforståelser og traditioner for videnskabelse inden for andre læreplanstemaer være en måde at få øje på pædagogikken på, der har potentiale til at udvikle og kvalificere fagligheden i dagtilbud.

Litteratur

- Anderson-Levitt, K. (1996): Behind Schedule: Batch-Produced Children in French and US Classrooms. I Levinson, B.H. m.fl. (red.) *The Cultural Production of the Educated Person*. New York: Suny Press.
- Andreasen, K. & Ydesen, C. (2015). Skolemoden og skoleparat. Vurderinger af børn ved overgangen til skolen. I Andreasen, K. m.fl. (red.). *Test og prøvelser. Oprindelse, udvikling, aktualitet*. Aalborg. Aalborg Universitetsforlag.
- Bendixen, C. (2005). *Evaluering og Læring*. København: Kroghs Forlag.
- Bendixen, C. & Christensen, G. (2015). Intelligenstest i folkeskolen og betydningen for, hvad det vil sige at være "et barn". I Andreasen, K. m.fl. (red.). *Test og prøvelser. Oprindelse, udvikling, aktualitet*. Aalborg. Aalborg Universitetsforlag.
- Bleses, D; Vach, W; Slott, M; Wehberg, S. ; Thomsen, P; Madsen, T.O. ; Basbøll, H.. (2008). The Danish Communicative Development Inventories: validity and main developmental trends. *Journal of Child Language*, 35, 619-650.
- Buchhardt, M. & Fabrin, L. (2015). PISA Etnisk. I lyset af tosprogede elevers skole- og testhistorie. I Andreasen, K. m.fl. (red.). *Test og prøvelser. Oprindelse, udvikling, aktualitet*. Aalborg. Aalborg Universitetsforlag.
- Butterworth, B. & Kovaks, Y. (2013). Understanding Neurocognitive Developmental Disorders Can Improve Education for All. *Science*, Vol. 340, Issue 6130, 300-305.
- Caldas, S.J. (2013). Assessment of Academic Performance: The Impact of No Child Left Behind Politics on Bilingual Education. I Gathercole, Virginia C.M. (red.), *Issues in the Assessment of Bilinguals*. Bristol: Multilingual Matters.
- Daugaard, L.M. (2009). Et interaktionelt perspektiv på evaluering af børns sprog – om at skabe betydning i evalueringssamtaler. I Laursen, H.P. & Holm, L. *En bog om sprog – i daginstitutioner*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Ege, B. (2007). *Sproglig Test 1*. Herning: Specialpædagogisk Forlag.
- EVA (2008). *Sprogstimuleringsindsatsen for tosprogede småbørn*. København: Danmarks Evaluering sinstitut.
- EVA (2010). *Fokus på sprog – daginstitutioners indsats for treårige*. København: Danmarks Evaluering sinstitut.
- Foucault, M. (2002). *Overvågning og straf*. Frederiksberg: Det Lille Forlag.
- Foucault, M. (2005). *Vidensarkæologien*. Århus: Philosophia.
- Garcia, O. & Kleifgen, J. (2010) *Educating Emergent Bilinguals. Policies, Programs and Practices for English Language Learners*. New York: Teachers College Press.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/New York: Waxmann-Verlag.
- Harris, R. (1980). *The language makers*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Holm, L. (2009). *Evaluering af sprogvurderingsmaterialer i daginstitutioner. En undersøgelse af sproglig evalueringspraksis i Københavns Kommune*. DPU: Aarhus Universitet.
- Holm, L. (2015). Læsetest og flersprogede elever. *Nordand*, Vol. 10, nr.2, 53-73.
- Holm, L. (2015) Kan du tage pigen op af kufferten? En analyse af sproglig evaluering i daginstitutioner. I *Educare*, Vol. 2, 103-127.
- Holm, L. (2015). De nationale test og læreres konstruktion af dygtighed i læsning. *Pædagogisk-Psykologisk Tidsskrift*. Vol. 52:3, 86-99.

- Holm, L. & Laursen, H.P. (2011). Migrants and literacy crises. *Apples – Journal of Applied Language Studies*. 5:2, 3-16.
- Holm, L. & Schmidt, L.S.K. (2015). Sprogtest i daginstitutioner. I Andreassen, K. m.fl. (red.). *Test og prøvelser. Oprindelse, udvikling, aktualitet*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Holmen, A. (2012). Kommentar til ”Sprogscreening af tosprogede børn”. *Logos*, 64, 17-19.
- Isager, M. (1997). *Medina – vurdering af tosprogede småbørns andetsprogsudvikling*. Herning: Specialpædagogisk Forlag.
- Ishøj Kommune (2010). Sprogvurdering af 3-årige. Ishøj: Center for Børn og Undervisning og PPR.
- Kreiner, S. (2009). Om udvikling og afprøvning af pædagogiske test. I Bendixen, C. & Kreiner, S. (red.) *Test i folkeskolen*. Viborg: Hans Reitzels Forlag.
- Laursen, H.P. & Holm, L. (2010). *Dansk som andetsprog. Pædagogiske og didaktiske perspektiver*. Frederiksberg: Dansklærerforeningen.
- Law, J. & Roy, P. (2008). Parental Report of Infant Language Skills: A Review of the Development and Application of the Communicative Development Inventories. *Child and Adolescent Mental Health*.
- Lov nr. 224 af 31.03.2004: Lov om pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn. Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold.
- Lov nr. 501 af 06.06.2007. Lov om dag- fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge. (Dagtilbudsløven). Ministeriet for Børn og Undervisning.
- Løntoft, J. & Raal, K. (1998). *De'er ham'ses*. Herning: Specialpædagogisk Forlag.
- Checkout
- Ministeriet for Familie og Forbrugeranliggender (MFF) (2007). *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige. Vejledning til sprogvurderingsmateriale*.
- National Early Literacy Panel (NELP) (2008). *Developing Early Literacy*. Washington: National Institute for Literacy.
- OECD (2011). *Starting Strong III: A quality toolbox for early childhood education and care*. Paris: OECD.
- Plum, M. (2014). *Den pædagogiske faglighed i dokumentationens tidsalder: Læreplaner, dokumentation og styring på daginstitutionssområdet*. Frederikshavn: Dafolo.
- Rambøll, Aarhus Universitet & Syddansk Universitet (2016): *Børns tidlige udvikling og læring i dagtilbud*. København: Ministeriet for Børn, Ligestilling og Undervisning.
- Schmidt, L.S.K. (2014). *Sprogtest – når ord får betydning? Analyser af hvilke samspil der opstår mellem standardisering af en sprogtest til treårige børn og pædagogisk praksis*. Ph.-d.-afhandling. Københavns Universitet.
- Shohamy, E. (2006). *Language Policy. Hidden agendas and new approaches*. London: Routledge.
- Silverstein, M. (1992). The indeterminacy of contextualisation: When is enough enough? In A. DiLuzio & P. Auer (Eds.). *The contextualization of Language*. Amsterdam: John Benjamin.
- Spolsky, B. (1998). *Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Servicestyrelsen (2010). *Sprogpakken*. Odense: Servicestyrelsen.
- Thomsen, M. & Bylander, H. (2013). *Audiologopædiske materialer til udredning og vurdering – Test og iagttagelsesmaterialer*. København: Audiologopædisk Forening.
- Togsverd, L. (2015). *Da kvaliteten kom til småbørnsinstitutionerne: Beretning om hvordan det går til når kvalitet på det småbørns-pædagogiske område skal vides og styres*. Roskilde: Roskilde Universitet.
- Undervisningsministeriet (1997). Lov om Folkeskolen. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2007). *Vis, hvad du kan*. København: Undervisningsministeriet.
- Widdowson, H.G. (1996). *Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Wybrandt, M. & Andersson, B. (2013). *Sprog er en gave*. København: Social-, Børne og Integrationsministeriet.
- Århus Kommune (2006). *Bilagssamling til analyse af den fremtidige organisering af Rådgivning og Specialpædagogik*. Århus: Århus Kommune.