

Forandringer i diskurser om flersprogede børn i danske dagtilbud

Lars Holm & Annegrethe Ahrenkiel

Flersprogede børn har i mange år været en del af hverdagen i danske dagtilbud. Ikke mindst deres sproglige udvikling har været et centralt tema i diskursen om denne børnegruppe. Med teoretisk inspiration fra Foucaults tænkning i diskontinuitet anlægger vi i denne artikel et historisk perspektiv på forandringer i den diskursive rammesætning af flersprogethed og flersprogede børn i dansk dagtilbud. Gennem en analyse af centrale styredokumenter og andre tekster, der fastlægger rammer for det sprogpedagogiske arbejde med flersprogede børn, viser vi, hvordan forandringer i den diskursive formation manifesterer sig i en monolingval diskurs, i en fortielse af flersprogethed samt i en diskurs om sproglig "bagudhed". Den danske diskursive rammesætning relateres til diskurser i Norge og Sverige, og vi argumenterer afslutningsvist for et behov for et paradigmeskifte i diskurserne om flersprogede børn i danske dagtilbud.

Dagtilbud, flersprogethed, et historisk perspektiv, sprog i uddannelse, Danmark (Norge, Sverige)

Indledning

De nordiske lande Danmark, Norge og Sverige har en høj andel børn i dagtilbud, og stadig flere har migrantbaggrund. Det har medført, at flersprogede børn og flersprogethed er blevet en del af hverdagen i de fleste dagtilbud. Ifølge Alstad (2015) har det betydet, at dagtilbudsområdet er blevet til en både kompleks og stærkt politiseret sproglæringsarena, hvor der er delte meninger om, hvordan flersprogethed bør integreres i praksis. I denne artikel analyserer vi udviklingen i et historisk perspektiv og undersøger forandringer, der har fundet sted de sidste cirka 25 år i de diskursive formationer om flersprogede børn i dagtilbud. Denne tilgang er inspireret af Green og Cormack (2015), som hævder, at uddannelsesforskning ofte er karakteriseret af et kritisk fokus på nutidige forhold med fremtidige ændringer og forbedringer for øje og derfor ikke sjældent kendetegnet af en vis historisk blindhed og amnesi. En anden inspirationskilde i forhold til det historiske perspektiv er Foucaults argument om, at et blik på forandring og diskontinuitet kan hjælpe os med at forstå nutiden (Foucault, 2002).

Et historisk perspektiv

Når der anlægges et historisk perspektiv, er tidsbegrebet konstituerende og ”the defining feature of historical inquiry” (Green & Cormack 2015:190). Inden for historievidenskab (Kosseleck, 2007) og sociologi (Zerubavel, 1981) skelnes der typisk mellem tre analytiske tidsperspektiver: a) Fysisk/astronomisk tid som en objektiv, lineær organisering af hændelser – fx klassisk historieforsknings epokeinddeling, b) Biologisk tid, forstået som biotemporale mønstre i menneskelivet, såsom pubertet og overgangsalder og c) Sociologisk tid, hvor sociotemporale mønstre former og regulerer strukturer og dynamik i samfundslivet (Zerubavel, 1981).

I kontrast hertil tilbyder Foucault et alternativt historisk blik, hvor tid ikke ses som en lineær og kausal udvikling. Han afviser idéen om at skabe én samlet historisk fortælling og fokuserer i stedet på at identificere diskontinuiteter og ”historical ruptures” i afgrænsede processer (Portschy, 2020). Dette perspektiv skaber en kritisk distance til klassisk historieskrivning og åbner for nye måder at forstå forandring og nutidens vilkår og retter analytisk opmærksomhed mod de øjeblikke, hvor der sker markante skift i, hvad der anses som legitim viden, og hvordan viden produceres og anvendes inden for et givent vidensområde. Diskontinuitet viser sig i nye grundantagelser, klassifikationer og måder at italesætte centrale begreber på. Foucaults historiske perspektiv fokuserer netop på brud mellem diskursive formationer over tid (Flynn, 1997).

Green og Cormack (2015) understreger, at sådanne brud kan belyse, hvordan nutidige forhold ikke nødvendigvis er en logisk fortsættelse af fortiden, men snarere udtryk for specifikke diskursive konfigurationer, der muliggør og legitimerer bestemte forståelser og handlinger – og udelukker andre. Diskurser er ikke neutrale; de er magtfulde og bestemmer og rammesætter, hvad der opfattes som sand viden.

Med afsæt i Foucaults begreb om ”historical ruptures” undersøger vi i denne artikel diskontinuiteter i diskursive formationer om flersprogethed og flersprogede børn i danske dagtilbud. Vi viser, hvordan disse forandringer kommer til udtryk i en bevægelse mod en monolingval diskurs (Gogolin, 1994), en fortielse af flersprogethed (Garcia & Wei, 2014) og en magtfuld diskurs om sproglig ”bagudhed” (Holm & Ahrenkiel, 2018), som rammesætter og former legitime forståelser og praksisser omkring flersprogethed i en institutionel kontekst.

Forskningsfelt

I et bredt nordisk perspektiv er der betydelig forskningsmæssig opmærksomhed på flersprogede børn i dagtilbud (Alstad, 2015; Björk-Willén, 2022). Forskningen har især fokuseret på sproglig praksis i institutioner med mange flersprogede børn (Alstad, 2014; Cekaite, 2020; Kultti, 2012; Romøren m.fl., 2023; Skaremyr,

2019) samt på de ansattes oplevelser og dilemmaer i arbejdet med denne gruppe (Drevsholt & Jensen, 2024; Finnman m.fl., 2024; Frederiksson & Eneflo, 2019; Jahreie, 2021; Lundberg m.fl., 2023; Martin-Bylund, 2024; Sjöberg & Eneflo, 2019).

Historiske analyser af sprogpoltiske diskurser om flersprogede børn i dagtilbud er derimod relativt få. Papakosma (2024) viser en bevægelse i svenske styredokumenter fra en ressourceorienteret tilgang til flersprogethed til en mere kompetenceorienteret tilgang med øget fokus på svensk som andetsprog og mindre vægt på modersmål. Tilsvarende tendenser i retning mod en mere monolingval sprogpolitik ses i Norge og Finland (Alstad & Sopanen, 2021; Giæver & Tkachenko, 2020). Med denne artikel bidrager vi til feltet ved at analysere de diskursive formationer om flersprogethed i danske dagtilbud i et historisk perspektiv.

Metode

Vores analyse tager afsæt i forskningsfeltet sprogplanlægning, specifikt ”language-in-education-policy” (Kaplan & Baldauf, 1997), som vi betegner som sprog i uddannelse. Her undersøges centrale styredokumenter og øvrige tekster, der definerer, hvilke sprog og sproglige temaer uddannelsesinstitutioner forventes at arbejde med. Vi skelner mellem eksplicite og implicite materialer (Shohamy, 2006). Det eksplicite omfatter juridisk lovgivning, fx retten til egne dagtilbud for det tyske mindretal. Det implicite inkluderer de facto tekster som sproglige evalueringsredskaber og læreplanstemaet ”Kommunikation og sprog”, der rammesætter praksis uden at have en juridisk status. Vi analyserer sprog i uddannelse som en politisk strategi, der søger at løse et politisk defineret problem (Wright, 2017), og undersøger den problemrepræsentation, der konstrueres. Både eksplicite og implicite tekster ses som udtryk for normative antagelser om sprog og flersprogethed, der legitimerer bestemte forståelser og praksisser.

Det empiriske materiale er omfattende og inkluderer både materiale som lovgivning om sprog og flersprogethed og materiale, der forholder sig til flersprogetheden i dagtilbud. Udvælgelsen er baseret på to principper: a) materialet skal afspejle ”historical ruptures” i forståelsen af flersprogethed og sproglig udvikling, og b) materialet skal være handlingsanvisende og/eller evaluerende i forhold til børns sprog i dagtilbud. På den baggrund inddrages dels statslig lovgivning og regulering i form af Folkeskolelovens § 4a fra 1996, ”Vejledning om sprogstimulerende tilbud til tosprogede børn” fra 1997, Dagtilbudsloven §22a fra 2016, ”Den styrkede læreplan” fra 2018 samt ”Sprogprøverne” fra 2019, og dels en række sproglige evalueringsmaterialer samt afrapporteringen af projektet ”Fremtidens Dagtilbud”.

Sprogstimulering som konstituerende for rammesætningen af flersprogede børn

Før midten af 1990'erne var der ikke egentlig lovgivning om indholdet i dagtilbuddets arbejde, og som følge heraf heller ikke lovgivning i forhold til det stigende antal flersprogede børn i dagtilbud op igennem 1970'erne og 1980'erne. Det var derfor op til kommunerne og de enkelte institutioner at træffe beslutning om, hvordan og om det sprogpædagogiske arbejde skulle tilrettelægges på en særlig måde i forhold til flersprogede børn (Mikkelsen, 2010).

Denne situation ændres radikalt i 1996, hvor der tilføjes en § 4a til folkeskoleloven med dette indhold:

”Der kan tilbydes tosprogede småbørn, der endnu ikke er påbegyndt skolegangen, støtte til fremme af den sproglige udvikling med henblik på at børnene tilegner sig dansk. Støtte kan gives i op til 3 daglige timer”.
 (Undervisningsministeriet, 1996)

Året efter i 1997 udgives ”Vejledning om sprogstimulerende tilbud for tosprogede småbørn”. Heri 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, sanssemæssigt forankrede erfaringer tilegne sig begreber og sproglige udtryk på to sprog inden for områder, der optager dem. De begreber, børnene tilegner sig, knyttes således til to sprog og giver mulighed for sammenhæng i børnenes erfaringsverden”
 (Undervisningsministeriet og Socialministeriet, 1997: 27).

I disse formuleringer ses en klar opmærksomhed på flersprogethed og på det flersprogede barns særlige vilkår for sproglæring, og det fremhæves, at de flersprogede børns sprogtilegnelse er på to sprog og er funderet i konkrete, sanssemæssigt forankrede erfaringer. Derudover er vejledningen om sprogstimulering relativ åben for fortolkning i forhold til, hvordan begrebet sprogstimulering kan indholdsudfyldes og organiseres, og generelt betragtet synes sprogstimuleringen dengang i 1990'erne at være noget, der tænkes ind i alle hverdagssituationer, temaforløb og typer af aktiviteter, ligesom det understreges, at der ikke skal være tale om særskilte formelle undervisningsforløb, og at sprogstimuleringen skal ske på områder, børn er engagerede i (Holm, 2020).

I lovgivningen om sprogstimulering skelnes der mellem børn med og uden et behov for sprogstimulering. Det nødvendiggør evalueringsmaterialer, der kan anvendes til at identificere disse to kategorier af flersprogede børn. For at opfylde dette formål udvikles der flere forskellige evalueringsredskaber bl.a. Løntofts og Raals materiale fra 1998 ”De’er ham’ses” og Bundgaard m.fl. ”Du har ik’ spørt appelsin” (Bundgaard m.fl.,2001). Ud over disse forlagsudgivne materialer udvikler flere kommuner – bl.a. Københavns kommune – deres eget materiale til sproglig evaluering af tosprogede børn (Københavns Kommune, u.å).

Der er i de forskellige evalueringsmaterialer en lidt forskellig tilgang til at undersøge og vurdere karakteren af et barns tosprogethed, men der er i materialerne tale om en klar tænkning i flere sprog og om en teoretisk forankring i teorier om flersproget udvikling og andetsprogstilegnelse. I Bundgaard m.fl. evalueres således både børnenes modersmål og dansk, og evalueringsmaterialet er oversat til arabisk, somali, tyrkisk og urdu - fire af de dengang store migrantsprog (Holm, 2025). Set i et sprogpolitisk perspektiv kan man sige, at materialerne viser en interesse for at forsøge at forstå og afdække det flersprogede barns samlede sproglige udvikling og for at se begge sprog som en ressource for barnets sproglæring og det efterfølgende sprogpædagogiske arbejde.

Lovgivningen om sprogstimulering udløser således i første omgang en evalueringsmæssig opmærksomhed på børns flersprogethed. Samtidig skaber det skoleorienterede sigte i § 4a en logik, hvor det er de flersprogede børns dansksproglige udvikling, der fremstår som det centrale mål med sprogstimuleringen og ikke en udvikling af børnenes flersprogethed.

Udvikling og anvendelse af monolingval norm

En betydningsfuld diskontinuitet i rammesætningen af flersprogede børn viser sig i 2007 i forbindelse med lovgivningen om obligatoriske sprogsprøver. For det første udvikler ministeriet sproglige evalueringsmaterialer, der stilles gratis til rådighed for kommunerne. Dette tilbud tager mange kommuner imod, og den tidligere decentrale og forskelligartede evalueringspraksis fra kommune til kommune erstattes ret hurtigt af en situation, hvor et stort antal kommuner anvender det ene af de ministerielle sproglige evalueringsredskaber (EVA, 2008). For det andet stiller ministeriet to ret forskellige sproglige evalueringsredskaber til rådighed på nogenlunde samme tid - dels ”Vis, hvad du kan” (Undervisningsministeriet 2007) og dels ”Sprogvurderingsmateriale til 3-årige” (Undervisningsministeriet 2007a).

”Vis hvad du kan” beskrives som et vejledende materiale til ”sprogscreening af børn på 3-5 år med dansk som andetsprog”. Materialet er udformet på en måde, hvor der indsamles oplysninger om det enkelte barn gennem fem forskellige voksen-barn aktiviteter med fokus på receptivt ordforråd, produktivt ordforråd, lytteforståelse og samtalekompetence på dansk. Evalueringen suppleres med et

skema, hvor en pædagog, der kender barnet godt, skal tage stilling til en række spørgsmål om barnets sprogbrug i institutionen – herunder barnets brug af andre sprog end dansk. Der er således en vis åbning i forhold til flersprogethed, og materialet er rettet mod at vurdere flersprogede børns sproglige udvikling primært på dansk, men dog også med et udblik til barnets brug af andre sprog.

I ”Sprogvurderingsmateriale til 3-årige” gøres børns sprog også målbart primært gennem voksen-barn aktiviteter. Aktiviteterne har i dette tilfælde fokus på ordforråd, udtale, bøjningsendelser og sætningsdannelse. Til forskel fra ”Vis, hvad du kan”, der er målrettet flersprogede børn, er dette materiale tænkt som et redskab, der kan anvendes i forhold til alle børn. Begrundelsen for dette er, at det anses for at være 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). Med denne formulering fremhæver udviklerne af sprogvurderingsmaterialet, at det er vigtigere at anvende det samme materiale i forhold til alle børn end at skelne mellem et- og tosprogede, og dermed fraskriver de også et materiale som ”Vis, hvad du kan” relevans. Det er således hensynet til et samlet og sammenligneligt måleresultat i forhold til alle børn i dagtilbud, der gør, at flersprogede børn i en sproglig evaluering ikke tilkendes status som en særlig gruppe, men gøres til en del af en generel aldersstandardiseret gruppe.

En diskontinuitet gør sig også gældende i forhold til de sproglige evalueringsredskabers målemetode. Til forskel fra de tidligere kriterierrelaterede materialer, er ”Sprogvurdering til 3-årige” normrelateret. Det indebærer, at der skelnes mellem ”mental alder” og ”kronologisk alder”, og denne skelnen danner baggrund for at tale om børn med alderssvarende eller ikke alderssvarende sprog.

Normerne i ”Sprogvurderingsmateriale til 3-årige” er fastlagt ud fra tilfældigt udvalgte børn, der dog skal leve op til en række kriterier:

Danish citizenship and born in Denmark [...] monolingual Danish children living with both parents and having no reported speech, hearing or other serious [chronic] health problems. (Bleses m.fl. 2008a: 655).

Når normgruppen defineres ud fra en ensartet, monolingval dansk standard, udelukkes flersprogede børn som legitime bidragsydere til den norm, de selv vurderes ud fra. Deres sproglige, sociale og statsborgerskabsmæssige vilkår placerer dem uden for normens ramme, hvilket skaber en asymmetrisk vurderingspraksis. Flersprogede børns sproglige udvikling bliver dermed målt op imod en standardiseret dansk norm, hvilket afspejler en underliggende bestræbelse på at etablere en monolingval forståelse i den sprogpædagogiske diskurs, som præger dagtilbud.

Lovgivningen om sprogstimulering udløser et behov for sproglige evalueringsredskaber, der kan anvendes til at fastlægge, hvilke børn der har behov for sprogstimulering. I første omgang ses der i evalueringsredskaberne en lokal mangfoldig, kriterierelateret og flersproget diskursiv rammesætning af de flersprogede børns sproglige udvikling, men en klar diskontinuitet markerer sig fra 2007 og frem, hvor der udvikler sig en normrelateret monolingval forståelse og tilgang gennem udvikling og den udbredte anvendelse af ”Sprogvurdering til 3-årige”.

Skærpelse af den monolingval diskurs og fortielse af flersprogethed

I en lovændring i dagtilbudsloven i 2016 tilføjes en § 22a, der præciserer, ”at hovedsproget i daginstitutioner... skal være dansk”. Bestemmelsen er dog ikke gældende for ”daginstitutioner oprettet af det tyske mindretal”, og der gives også mulighed for, at kommunalbestyrelse kan beslutte, at hovedsproget i daginstitutioner kan være engelsk, tysk eller fransk, ”hvis kommunalbestyrelsen efter en konkret vurdering skønner, at det ikke medfører integrationsmæssige problemer” (Dagtilbudsloven §22a, 2016). Lovgivningen drejer sig om etablering af såkaldte virksomhedsinstitutioner og internationale dagtilbud, men vurderes og omtales i folketingets forhandlinger som en mere generel præcisering og skærpelse af de sproglige rammer i dagtilbud (Folketingstidende, 2016). Lovgivningen udbygger således den monolingvale tilgang til flersprogethed og flersprogede børn.

Samtidig rummer lovgivningen en tydelig hierarkisering af sprog med dansk øverst, og engelsk, tysk og fransk som et næste niveau og nederst alle andre sprog, der ikke anses som anvendelige som hovedsprog i dagtilbud, da det antages at ville skabe integrationsmæssige problemer (Folketingstidende, 2016). Den monolingvale danske standardisering er således ikke uden undtagelser, men undtagelserne gælder kun for det tyske mindretal og i forhold til internationale dagtilbud, hvor der tales tysk, engelsk eller fransk. Lignende hierarkiseringer af sprog ses også i Norge og Sverige, hvor nationale minoriteters sproglige rettigheder anerkendes på en hel anden måde end migrantsprog, som det fx er tilfældet med samisk (Papakosma, 2024; Giæver & Tkachenko, 2020).

Den monolingvale tilgang til flersprogethed og flersprogede børns sproglige udvikling sætter også sit præg på ”Den styrkede læreplan” fra 2018 (Børne- og Socialministeriet, 2018). Ser man på kategoriseringerne i ”Den styrkede læreplan” tales der om ”børn i udsatte positioner”. Denne børnegruppe defineres som ”en sammensat gruppe af børn, der fx kan være børn med en svag socioøkonomisk baggrund, børn med fysisk eller psykisk funktionsnedsættelse, børn i risiko for at stå uden for fællesskabet mv.” (Børne- og Socialministeriet 2018:40). Flersprogede børn nævnes ikke eksplicit hverken i forbindelse med temaet ”Kommunikation og sprog” eller andre steder i ”Den styrkede

læreplan”. Denne ikke-italessættelse af flersprogethed og flersprogede børn inden for et uddannelsessystem kan med Garcia og Wei (2014) karakteriseres som en ”silencing of bilingualism”, altså fortielse af flersprogethed.

Den monolingvale diskursive rammesætning af det sprogpædagogiske arbejde i dagtilbud udbygges og understreges af lovændringen i 2016 og af ”Den styrkede læreplan” i 2018. De flersprogede skal lære dansk gennem en sprogpædagogisk tilgang, hvor ”hovedsproget” er dansk, og de flersprogede børns forskellige sproglige baggrunde er ikke noget, der skal differentieres imellem eller gøres til genstand for opmærksomhed eller nysgerrighed. Flersprogede børn indskrives på den måde enten i gruppen af ”normale” børn eller i en gruppe af børn med særlige socioøkonomiske eller funktionsmæssige udfordringer. Deres særlige vilkår som flersprogede subjekter forbigås i tavshed.

Konstruktionen af ”bagudhed”

Diskursen omkring sprogstimulering er tilbage fra 1990’erne og frem til nu først og fremmest båret af en bekymring for flersprogede børns præstationer i skolen. Det var Folkeskolens lovgivning, der legitimerede sprogstimuleringen, og skoleparathed var et centralt argument for de sprogpædagogiske indsatser (Holm 2020). Denne problemrepræsentation suppleres i 2016 af en kvantificerende målingsdiskurs, der peger på, at (de fleste) flersprogede børn er ”bagud” allerede i 3-års alderen. Der sker således en ”rupture” i problemrepræsentationen – fra en bekymring relateret til kommende præstationer i skolen til en kvantitativ måling af utilstrækkelighed i dagtilbud. Et element i den forbindelse er også, at kategorien ”ikke-vestlig” benyttes som en ny, legitim og relevant kategori i relation til sprog i uddannelse og flersprogede børn. Med kategorien ikke-vestlig markeres et skel mellem anerkendte og ikke-ankendte sprog, som skærper en eurocentrisk distance til mellemøstlige, asiatiske og afrikanske sprog.

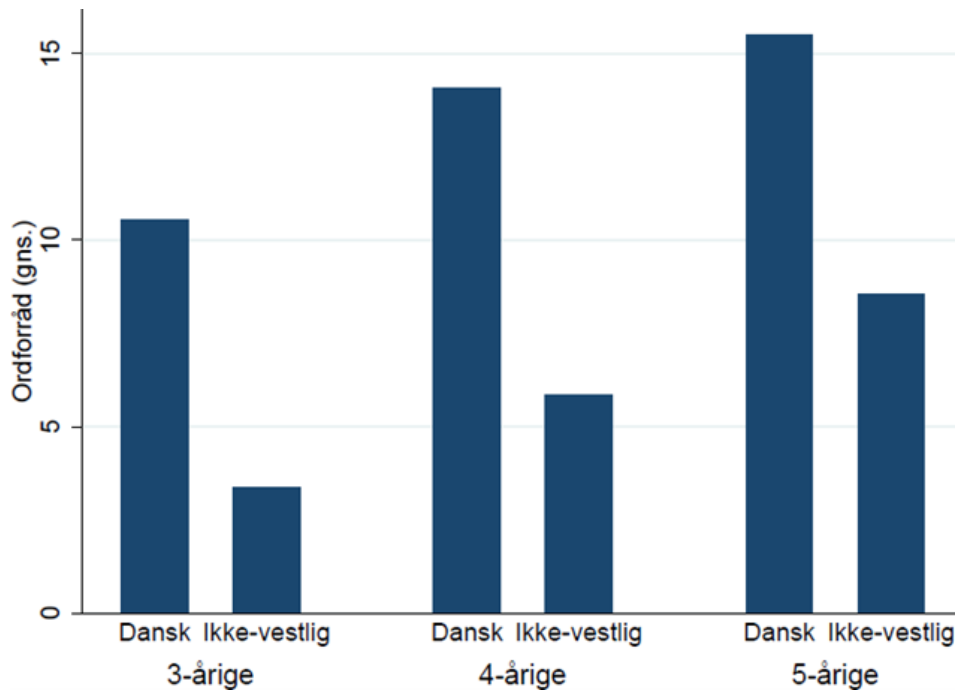
Denne diskontinuitet i problemrepræsentationen udvikles i forbindelse med ”Fremtidens Dagtilbud”, der er større ministerielt igangsat udviklingsprojekt, der blev gennemført i perioden 2013-2016 med deltagelse af 14 kommuner, ca. 13.000 børn, 400 dagplejere og 140 institutioner. Formålet med ”Fremtidens dagtilbud” er ”at få viden om, hvordan man understøtter børns, trivsel, læring og udvikling gennem en målrettet og systematisk pædagogisk didaktik” (Rambøll Management Consulting A/S 2016). I projektet skabes der blandt andet viden om børns sproglige udvikling gennem anvendelsen af en række test- og evalueringsredskaber. I et afsnit med overskriften ”Sproglig kompetence og etnisk oprindelse” introduceres resultaterne af undersøgelsen på denne måde:

”Endelig ser vi til sidst på sammenhængen mellem barnets sprogudvikling og barnets etniske oprindelse (vestlig baggrund over for ikke-vestlig baggrund). En stor del af børnene i familier med ikke-vestlig baggrund vokser op i to- eller flersproget miljøer,

hvor begge forældre har et andet modersmål end dansk og hvor dansk oftest tilegnes uden for hjemmet." (Målgrupperapport, 2016 s.27)

I rapporten illustreres forskelle i børns udvikling i to grafiske figurer om henholdsvis ordforråd og sprogforståelse, der viser nogenlunde sammenfaldende resultater af de to delanalyser. Den ene figur er gengivet nedenfor.

Figur 15: Sammenhængen mellem barnets etniske oprindelse og gennemsnitlig score for Ordforråd i Sprogvurdering 3-6, fordelt på alder



Note: n=5.033. Kilde: Sprogvurdering Baseline, aug.-sept. 2014.

Figuren viser, at der er tydelige gennemsnitlige forskelle i ordforråd mellem børn med vestlig baggrund og ikke-vestlig baggrund i både i 3-, 4- og 5-års alderen. Samtidig fremgår det af rapportens formuleringer, at der er tale om børn, der er vokset op i to- eller flersprogede miljøer, men det er ikke dette forhold, der fremhæves i figuren. Den sproglige baggrund gøres i rapporten til et geografisk træk hos det enkelte barn. Det skal nævnes, at figurens kategorier vestlig og ikke-vestlig har været genstand for kritik – for at være et en politisk-ideologisk problemrepræsentation, der skal bidrage til at konsolidere kategoriseringerne ”dansk” og ”ikke-vestlig” (Holm, 2020).

I forbindelse med fremlæggelsen af resultaterne fra ”Fremtidens Dagtilbud” fremhæves det som et centralt fund, at en gruppe børn er to år bagud ved skolestart, og det er ikke mindst den sproglige bagudhed, der lægges vægt på (Holm & Ahrenkiel, 2018). Dette undersøgelsesresultat indgår senere både i Regeringens og Kommunernes Landsforenings daginstitutionsudspil fra 2017 (Regeringen, 2017; Kommunernes Landsforening, 2017) og danner baggrund for et politisk ønske om at udligne sproglige forskelle i tidlig alder for at sikre en større grad af succes i skole og erhverv og for at bryde social arv (Holm & Ahrenkiel, 2018). Disse eksempler vidner om, at identificeringen af sproglig ”bagudhed” i dagtilbud hurtigt indgår som en magtfuld del af den diskursive rammesætning af flersprogede børns sproglige udvikling.

Identificeringen af sproglig bagudhed som problem inden skolestart viser sig også i forbindelse med en politisk beslutning i 2019 om at indføre sprogprøver i visse børnehaveklasser. Disse sprogprøver indføres på skoler, hvor mere end 30% af eleverne bor i et boligområde, der har været på Transport- og Boligministeriets liste over såkaldte udsatte boligområder mindst en gang inden for det de seneste 3 år. Disse boligområder er generelt karakteriseret ved at være områder med mange flersprogede børn.

Sprogprøverne har ifølge ministeriet til formål ”at styrke elevernes sproglige forudsætninger for at få et godt udbytte af deres skolegang”. Det fremgår dog også mere pragmatisk, at sprogprøverne har til formål at afdække om eleverne er ”sprogparate”, som det formuleres (Børne- og Undervisningsministeriet, u.å.). Anvendelsen af begrebet ”sprogparat” og ikke skoleparat peger på en indsnævring i forståelsen af manglende parathed til alene at dreje sig om sproglige problemer.

Konkret skal der gennemføres tre obligatoriske og en frivillig sprogprøve i løbet af børnehaveklassen. Mellem de enkelte sprogprøver skal der være sprogstimulerende aktiviteter, der skal styrke eleverne i forhold til de områder, som de har behov for at forbedre frem mod det næste sprogprøveforsøg, hvis de bliver vurderet ikke sprogparate ved et sprogprøveforsøg. ”Vurderes eleven ikke sprogparat ved det tredje obligatoriske eller fjerde frivillig sprogprøveforsøg, skal eleven som udgangspunkt igen undervises i børnehaveklassen i det efterfølgende skoleår. En elev kan dog kun gå børnehaveklassen om én gang” (Børne- og Undervisningsministeriet, u.å.).

I udvalgte geografiske områder med en høj koncentration af flersprogede børn implementeres således et målrettet sprogligt overvågningssystem for at øge hastigheden af børnenes tilegnelse af dansk forud for skolestart. Systemet har til formål at sikre, at børn opnår den ønskede sproglige parathed, som vurderes gennem standardiserede sprogvurderinger. Såfremt et barn ikke opfylder de fastsatte kriterier for sproglig udvikling, kan der iværksættes sanktioner, herunder kravet om at gentage børnehaveklassen. Flersprogede børn konstrueres således som risikoobjekter, der kræver særlig kontrol og intervention.

Denne praksis introducerer en diskontinuitet i den hidtidige lovgivning, idet reglerne for børnehaveklasser traditionelt har været ensartede på landsplan og ikke differentieret efter boligområder. Den nye ordning indebærer således en geografisk og socioøkonomisk differentiering, hvor børn i specifikke boligområder – primært med flersprogede familier – underlægges særlige krav og potentielle sanktioner. Disse sanktioner indebærer risiko for at flersprogede børn helt konkret flyttes bagud i forhold til deres jævnaldrende kammerater.

I rapporten om ”Fremtidens dagtilbud” og i lovgivningen om sprogprøver rammesættes flersprogethed og flersprogede børns sproglige udvikling på en måde, der kvantificerer sproglig bagudhed, introducerer nye begreber og udpeger særlige boligområder som potentielt problematiske i forhold til at udgøre et tilstrækkeligt sprogmiljø for flersprogede børn inden skolestart.

Argumentet om bagudhed og manglende sproglige forudsætning ved skolestart er siden 2016 blevet fremført igen og igen. Det fremgår af en ministeriel rapport fra 2022, at knapt hvert femte barn er ”sprogligt udfordret”, og i 2023 er bagudheden ifølge D. Bleses vokset til 2,5 år (Bleses, 2023). Den vedvarende påpegnings af en sproglig bagudhed ved skolestart vidner om, at forståelsen af flersprogethed og flersprogede børns sproglige udvikling er blevet stærkt indlejret ikke kun i en monolingval diskurs med en fortielse af flersprogethed, men også i en generel problemdiskurs, der placerer dagtilbudsområdet i rollen som problemkuser.

Konklusion

Når man ser på diskontinuiteten i de diskursive formationer om flersprogethed og flersprogede børns sproglige udvikling inden for dagtilbudsområdet kan det sammenfattende konstateres, at der er etableret en monolingval diskurs, en fortielse af flersprogethed og en diskurs med bagudhed som et centralt begreb – samt for visse børns vedkommende et sprogligt repressaliesystem. Denne udviklingsproces, der ikke tidligere har været undersøgt på dagtilbudsområdet, vidner om, at tilgangen til flersprogethed og flersprogede børn er blevet stærkt politiseret gennem de sidste årtier. Det skal tilføjes, at en monolingval diskurs og sprogpolitik ikke kun er et fremtrædende fænomen inden for dagtilbudsområdet, men også er gældende mere generelt inden for det danske uddannelsessystem (Holmen, 2025).

Et historisk perspektiv på ”historical ruptures” retter den analytiske opmærksomhed mod diskurser og vidensproduktion inden for et afgrænset område. En sådan tilgang kan vise, at kategorier, praksisser og diskurser inden for et praksisfelt ikke er statiske eller givne, men er et resultat af komplekse og modsætningsfulde processer og konstruktioner af viden. Analysen i denne artikel har vist, hvordan der gennem en række ”ruptures” har udviklet sig en skarpere og skarpere monolingval rammesætning af det sprogpedagogiske arbejde med flersprogede børn i dagtilbud. De flersprogede børn skal lære

mere dansk hurtigere for ikke at være bagud ved skolestart, og det skal ske uden inddragelse af deres samlede sproglige repertoire. Som det er fremgået ovenfor, har de monolingvale tilgange dog ikke mindsket, men snarere øget, de sproglige forskelle mellem et- og flersprogede børn (Kjærbæk m.fl. 2023).

Analysen viser en diskontinuitet fra midt 90'erne, hvor flersprogethed og flersprogede børns sproglige udvikling sættes på dagsordenen for første gang. Det sker grundlæggende gennem diskurser, der signalerer en rummelighed og et ressourceperspektiv overfor flersprogethed og flersprogede børn. Denne situation ændrer sig markant fra omkring 2006/2007 og frem til midt 10'erne, hvor en monolingval diskurs og fortielse af flersprogethed bliver dominerende. Denne rammesætning suppleres fra midt 10'erne med en magtfuld konstruktion af bagudhed. Problemrepræsentationerne ændrer sig over tid fra en bekymring i forhold til at klare sig i skolen til en påpegning af bagudhed i tidlig alder. Gennem anvendelsen af et etsproget og dansk normeret evalueringsmateriale vil de fleste flersprogede børn blive kategoriseret som bagud fra 3-års alderen. I forbindelse med de "historical ruptures" sker der også markante ændringer i kategoriseringer. Udgangspunktet i første fase er en skelnen mellem et- og tosprogede børn. Den erstattes i nogle sammenhænge med "børn i udsatte positioner", i andre sammenhænge af en kategorisering i "dansk" "ikke-vestlig" eller med kategorien "sprogligt udfordret". Kategorien tosproget og/eller flersproget glider ud af den diskursive rammesætning.

Anlægger man et komparativt perspektiv på den aktuelle situation omkring flersprogethed og flersprogede børn i dagtilbud i Danmark og sammenligner med Norge og Sverige, fremgår det, at den monolingvale diskurs i Danmark står i skarp kontrast til centrale styredokumenter i disse lande. I Norge fremhæves det, at dagtilbuddet skal bidrage til sproglig mangfoldighed (Rammeplan 2017:11), og i den svenske læreplan påpeges det, at børn med andet modersmål end svensk skal gives mulighed for at udvikle både svensk sprog og deres modersmål (Lpfö 2018, s. 9). Situationen i Norge og Sverige er som nævnt hverken statisk eller entydig, men ud fra centrale styredokumenter er det ikke dækkende at tale om en fælles nordisk tilgang til flersprogede børn i dagtilbud, hvad fx Bergroth og Alisaari (2023) og Hansell m.fl. (2024) peger på. Den markante monolingvale diskursive rammesætning inden for dagtilbudsområdet i Danmark er iøjnefaldende i en nordisk kontekst – og derudover ret upåagtet diskursivt og forskningsmæssigt.

Der er i en dansk sammenhæng fx meget begrænset viden om, hvad den monolingvale rammesætning har af betydning for børn, forældre og pædagoger.

Denne situation kalder ikke kun på større faglig opmærksomhed, men også på et paradigmeskifte, der dels anerkender tilstedeværelsen af flersprogede subjekter i danske dagtilbud og dels sikrer, at fremtidens pædagoger og sprogpædagogiske praksis trækker på den eksisterende nordiske og internationale viden om flersprogethed.

Det vil ikke skabe en situation uden dilemmaer og usikkerheder i den daglige praksis med flersprogede børn, men det kunne åbne for en vigtig løbende faglige udvikling og ændring i diskursen om flersprogede børn i dagtilbud, så de ikke i udgangspunktet forstås og mødes som børn, der potentielt er bagud, men som børn der har mangfoldige sproglige ressourcer at byde ind med.

Lars Holm, lektor, DPU

Annegrethe Ahrenkiel, lektor, RUC

Litteraturliste:

Alstad, G. T. (2015). Barnehagen som læringsarena for gryende flerspråkighet – en oversikt over forskning 1985-2015. *NOA norsk som andrespråk* 30(12): 284-309.

Alstad, G. T. (2014). *Barnehagen som språklæringsarena. En kasusstudie av tre barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser*. Universitetet i Oslo.

Alstad, G. T. & Sopanen, P. (2021). Language orientations in early childhood education policy in Finland and Norway. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 7(1): 30–43.

Bergroth, M. & Alisaari, J. (2023). Barnets eget modersmål i pedagogernas beskrivningar av goda praktiker för att utveckla språk i finländsk småbarnspedagogik. *Nordand* 18(1): 50-65.

Bjerre, J., Drescher, M. & Tofting, K. (2019). *Indvandrere og efterkommere i de nordiske lande*. DSTAnalyse.

Björk-Willén, P. (2022). *Språkutvecklande Förskola. En kundskapsöversikt om språkutvecklande arbete i förskola*. Ifokus rapportserie 2022:1.

Bleses, D. (2023). Brev til landets dagtilbudsschefer af 12. oktober 2023.

Bleses, D. m.fl. (2008). ”Sprogvurderingsmateriale til 3-årige”. *Sprogvurderingsmateriale udviklet for Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender*.

Bleses, D. m.fl. (2008a). The Danish Communicative Development Inventories: Validity and main developmental trends. *Journal of Child Language*, 35(3): 651–669.

Bundgaard, B. m.fl. (2001). *Du har ik' spørt appelsin*. Haase.

Børne- og Socialministeriet (2018). *Den styrkede pædagogiske læreplan. Rammer og indhold*. Børne- og Socialministeriet.

Børne- og Undervisningsministeriet (Uden år). *Sprogprøverne*. <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/sprogproever/om-sprogproeverne>

Cekaite, A. (2020). Early language education and language socialization. I M. Schwartz (red.) *Handbook of Early Language Education*. Springer.

Dagtilbudsloven §22a (2016) <https://www.elov.dk/dagtilbudsloven/paragraf/22a/>

Drevsholt, K. M. & Jensen, M. W. (2024). Når sproget sætter grænser. Om minoritetssprogede børns muligheder for at komme til orde i børnehavens fællesskaber. *Nordisk Barnehageforskning* 21(1):68-91.

EVA (2008). *Sprogstimuleringsindsatsen for tosprogede småbørn*. Danmarks Evalueringsinstitut.

Finnman, J., Söderbäck, M., Sjöman, M., Welander, J. & Almquist, L. (2024). Challenges to relational commitment of preschool staff in supporting children in contexts with a high portion of early second language learners in Sweden. *Early Education and Development*, 35(3):628-646.

Flynn, T. (1997). *Sartre, Foucault, and Historical Reason, Volume One*. Chicago: University of Chicago Press.

Folketingstidende (2016). <https://www.folketingstidende.dk/samling/20161/lovforslag/1107/index.htm>

Foucault, M. (2002, 2. ed.). *The archaeology of knowledge*. Routledge.

Frederiksson, M. & Eneflo, E. L. (2019). ”Man bliver lite osäker på om man gör rätt” – En studie om pedagogers arbete med flerspråkighet i förskolan. *Nordisk Barnehageforskning* 18(1)

Garcia, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging. Language, bilingualism and education*. Palgrave MacMillan.

Giæver, K. & Tkachenko, E. (2020). Mot en ny satsing på flerspråkighet – en analyse av språkpolitiske føringer i barnehagens styringsdokumenter. *Nordic Studies in Education*, 40(3):249-267.

Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann Verlag.

Green, B. & Cormack, P. (2015). Historical inquiry in literacy education: calling on Clio. I Rowsell, J, & Pahl, K, (2015). *The Routledge Handbook of Literacy Studies*. Routledge. S.185-204.

Hansell, K., Alstad, G. T. & Bergroth, M. (2024). Nordic perspectives on linguistic diversity and multilingualism in early childhood education and care. *Journal of Early Childhood Education Research* 13(1): 1-12.

Holm, L. (2025). Udfordringer og problemstillinger i den sproglige evaluering af flersprogede børn. *Logopædisk Forums Årsskrift 2024*. <https://pure.au.dk/portal/da/publications/udfordringer-og-problemstillinger-i-den-sproglige-evaluering-af-flersprogede-børn>

- Holm, L. (2020). *Sproglig evaluering i skoler og daginstitutioner*. Samfundslitteratur.
- Holm, L. & Ahrenkiel, A. (2018). To år bagud En kritisk analyse og diskussion af sprogforståelsen i forsknings- og udviklingsprogrammet "Fremtidens Dagtilbud" *Barn 2*: 29-46.
- Holmen, A. (2025). Danish language legislation and de facto language policies. *Current Issues in Language Planning*, 26(1), 63-73.
- Indenrigs- og Boligministeriets Benchmarkingsenhed. (2022). *Analyse af andel børn med sproglige udfordringer efter endt dagtilbud*. Indenrigsministeriet.
- Jahreie, J. (2021). The ambivalence of assessment – Language assessment of minority-language children in early childhood education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(5):715-732.
- Jensen, K. Ø., Jørgensen, R. N., Bleses, D., & Vach, W. (2009). Sprogvurdering. dk: System til håndtering af Sprogvurderingsmateriale til 3-årige og Tillægsmateriale til tosprogede. *Dansk Audiologopaedi*, 45(4), 4-15.
- Kaplan, R. B. & Baldauf, R. B. (1997). *Language Planning from Practice to Theory*. Multilingual Matters.
- Kjærbæk, L., Knudsen, H. B. S., Jensen de López, K., & Holm, L. (2023). Finder vi de sprogligt udsatte børn? En kortlægning og kritisk analyse af det nationale sprogscreeningsprogram i Danmark. *Nydanske Sprogstudier (NyS)*, (63), 136-181.
- Kommunernes Landsforening (2017). *Godt på vej – dagtilbuddets betydning*. København: Kommuneforlaget A/S.
- Koselleck, R. (2007). *Begreber, tid og erfaring*. Hans Reitzels Forlag.
- Kultti, A. (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och läranse*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Københavns Kommune (Uden år). *Individuel vurdering af det tosprogede 3-årige barns tilegnelse af dansk*.
- Lpfö (2018). *Läroplan för förskolan*. Skolverket.
- Lundberg, O., Lundquist, U., Åkerblom, A. & Risenfors, S. (2023). "Can you teach me a little Urdu?" Educators navigating linguistic diversity in pedagogic practice in Swedish preschools. *Global Studies of Childhood* 13(3): 245-260.
- Løntoft, J. & Raal, K. (1998). *De'er ham'ses*. Special-pædagogisk Forlag.

- Martin-Bylund, A. (2024). Inte ett rätt sätt. Professionellt (transspråkande) omdöme vid språkundervisning i förskolan. *Nordisk Barnehageforskning*, 24(1).
- Mikkelsen, H. (2010). Flerkulturel pædagogik – mellem pædagogik og faglighed. I Mikkelsen, H. (red.). *Pædagogisk arbejde med tosprogede børn*. Dafolo.
- Papakosma, M. (2024). Linguistic diversity in transition: Shifting language orientations in the Swedish ECEC curricula. *Journal of Early Childhood Education Research* 13(1): 296-308
- Portschy, J. (2020). Times of power, knowledge and critique in the work of Foucault. *Time and Society*. 29(2): 292-419.
- Rambøll, Aarhus Universitet & Syddansk Universitet (2016). *Børns tidlige udvikling og læring i dagtilbud*. Ministeriet for Børn, Ligestilling og Undervisning.
- Rammeplan (2017). *Rammeplan for barnehagens indhold og opgaver. Fastsatt av Kundskapsdepartementet 24. april 2017*. Kundskapsdepartementet.
- Regeringen (2017). *Stærke dagtilbud. Alle børn skal med i fællesskabet*. København: Statsministeriet.
- Romøren, A.S.H., Garmann, N. G. & Tkachenko, E. (2023). Present but silent? The use of languages other than Norwegian in mainstream ECEC. *Nordisk barnhageforskning*, 20(1).
- Shohamy, E. (2006). *Language Policy: Hidden Agendas and new Approaches*. Routledge.
- Skaremyr, E. (2019). *Språklige gemenskaper och minoritetspråkiga barn i svensk förskola*. Karlstad University.
- Sjöberg, M F., & Eneflo, E. L. (2019) «Man blir lite osäker på om man gör rätt» – En studie om pedagogers arbete med flerspråkighet i förskolan. *Nordisk Barnehageforskning*, 18(1)
- Undervisningsministeriet (1996). *Lov nr. 413 af 22.05.1996*. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2013/521>
- Undervisningsministeriet (2007). *Vis, hvad du kan*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2007a). *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige*.

København: Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet og Socialministeriet (1997). *Vejledning om sprogstimulerende tilbud for tosprogede småbørn. Folkeskoleloven § 4a*. Undervisningsministeriets forlag.

Zerubavel, E. (1981). *Hidden rhythms: schedules and calendars in social life*. University of Chicago Press.

Wright, S. (2017). Policy – magtfulde begreber. I Gulløv, E. m.fl. (red.) *Pædagogisk antropologi*. Hans Reitzels Forlag. S. 141-153.