

TIDSSKRIFT FOR SPROG-
OG KULTURPÆDAGOGIK

nummer 52 · november 2011

Test!

»Sprogtest er sprogpolitik
klædt som undersøgelse.«

Peter Dahler-Larsen

AARHUS UNIVERSITETSFORLAG

SPROGforum

TIDSSKRIFT FOR SPROG- OG KULTURPÆDAGOGIK

nummer 52 · november 2011

LILIAN ROHDE

Kronik: Sprog er nøglen til verden – men er en ekspertrapport nøglen til fremtiden? 6

PETER DAHLER-LARSEN

Sprogtest, evalueringer og deres virkninger 11

LARS STENIUS STÆHR

De nationale test – positiv eller negativ washback på undervisningen? 19

MIRJAM LEHMKUHL

Sprogvurdering af børn og unge med dansk som andetsprog – overvejelser inden man går i gang 27

DANIÈLE EYCHENNE

Folkeskolens afgangsprøver i fransk på godt og ondt! 32

CHRISTIAN YDESEN

Risikofyldte test – erfaringer fra dansk testhistorie 41

JOYCE KLING OG LARS STENIUS STÆHR

Certificering af universitetsunderviseres engelsksproglige kompetencer 46

LOUISE DENVER, CHRISTIAN JENSEN,
INGER M. MEES OG CHARLOTTE WERTHER

Hvad synes du selv? – Om underviseres evaluering af egne kompetencer i engelsk 54

CLAUS HAAS

Åbne sider: Det danske samfund – et mono- eller flerkulturelt demokrati? 64

Godt Nyt og Andet Godt Nyt 74

SPROGforum

Test!

Sprogforum årg. 17, nummer 52, november 2011

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

© 2011 Aarhus Universitetsforlag og den enkelte forfatter/fotograf/tegner

Sprogforum er fra og med nr. 48 et fagfællebedømt tidsskrift.

Temareaktionen for dette nummer:

Karen Lund, Karen-Margrete Frederiksen, Lilian Rohde og Bettina Brandt-Nilsson

Tidsskriftet Sprogforum redigeres af en fast redaktionsgruppe:

Karen Lund (ansv.), Bergthóra Kristjánsdóttir og Karen Sonne Jakobsen

– med bidrag fra: INFODOK, Informations- og Dokumentationscenter for Fremmedsprogspædagogik på Danmarks Pædagogiske Bibliotek: <http://www.dpb.dpu.dk/infodok>

– og med baggrund i en bred redaktionel storgruppe:

Gülsüm Akbas, Bettina Brandt-Nilsson, Birte Dahlgreen, Karen-Margrete Frederiksen, Annegret Friedrichsen, Annette Søndergaard Gregersen, Anne Holmen, Karen Sonne Jakobsen, Mads Kirkebæk, Bergthóra Kristjánsdóttir, Karen Lund, Elina Maslo, Bente Meyer, Pia Zinn Ohrt, Ulla Prien, Karen Risager, Lilian Rohde, Michael Svendsen Pedersen, Iben Stampe Sletten, Lars Stenius Stæhr, Peter Villads Vedel og Merete Vonsbæk

Redaktionens adresse:

Sprogforum
Institut for Uddannelse og
Pædagogik (DPU)
Tuborgvej 164, Postbox 840
2400 København NV
E: sprogforum@dpu.dk
T: 8715 1796

Forlagets adresse:

Aarhus Universitetsforlag
Langelandsgade 177
8200 Aarhus N
E: unipress@au.dk
www.unipress.dk
T: 8715 3963
F: 8715 3875

Design og sats: Carl-H.K. Zakrisson & Tod Alan Spoerl

ISSN 0909-9328

ISBN 978-87-7124-262-1

Abonnement

3 temanumre: 225 kr. for private abonnenter og 325 kr. for institutioner.

Abonnement kan tegnes ved henvendelse til Aarhus Universitetsforlag:

sprogforum@unipress.au.dk

Løssalg

I løssalg koster Sprogforum 100 kr. + porto per nummer.

Sprogforum kan købes på Danmarks Pædagogiske Bibliotek

og Aarhus Universitetsforlag.

På nettet

Sprogforum nr. 1-35 kan bestilles på pluk@dpu.dk

Artikler fra nr. 1-35 kan ses på inet.dpb.dpu.dk/infodok

Sprogforum nr. 36-51 kan bestilles på sprogforum@unipress.au.dk

eller købes via forlagets hjemmeside www.unipress.dk

Forord

Testning og evalueringer gennemsyrrer i højere og højere grad samfundet: Børnehaver, skoler og uddannelsesverdenen i øvrigt bliver udsat for sprogtestning og evalueringer på mange niveauer og med mange formål og konsekvenser. Derfor har vi fundet det relevant for tredje gang i Sprogforums historie at sætte fokus på måling af sproglige kompetencer. De to tidligere numre der har haft sprogprøvning som tema, er henholdsvis nr. 11 med titlen: *Evaluering af sprogfærdigheder* (1998) og nr. 23, der slet og ret hedder *Evaluering* (2002).

Nogle af artiklerne i dette nummer behandler formativ evaluering, men hovedvægten ligger på summativ evaluering, sprogtestning, udefrakommende evalueringer og disses forskelligartede indvirkning på de berørte institutioner og individer, det være sig børnehavebørn, lærere som elever og studerende.

Indvirkning og konsekvenser af testning og evalueringer kan være vidtrækkende og indgribende på flere områder: Undervisningen berøres positivt eller negativt, hvilket indvirker på lærernes arbejde og følgelig også på elevernes og de studerendes sprogarbejde. Nogle sprogtest influerer også direkte på individers liv og fremtid, og evalueringer af undervisningsprogrammer og uddannelser skaber nye pædagogiske og sociale realiteter, f.eks. ved at bidrage til øget social segregering af institutionerne.

I takt med at undervisningen på de videregående uddannelser i flere og flere tilfælde foregår på engelsk, er behovet for at fastsætte og vurdere en passende kvalitet af denne engelsksprogede undervisning blevet påtrængende. På de videregående uddannelsesinstitutioner foregår der i øjeblikket diskussioner af lærernes engelsksproglige kompetencer, og der bliver udviklet metoder til certificering af de involverede lærere. Dette relativt nye evalueringsfelt har vi også valgt at præsentere i dette nummer.

Kronik: Lilian Rohde: Sprog er nøglen til verden – men er en ekspertrapport nøglen til fremtiden?

I kronikken reflekterer kronikøren over, hvor visionær og fremadrettet rapporten »Sprog er nøglen til verden« i realiteten er.

Peter Dahler-Larsen: Sprogtest, evalueringer og deres virkninger

I denne indledende artikel diskuterer Peter Dahler-Larsen sprogtest og eksterne evalueringer i relation til det omgivende samfund. Hans pointe er at testning og evalueringer aldrig er politisk neutrale, men i mere eller mindre udtalt grad er en del af landets sprogpolitik.

Lars Stenius Stæhr: De nationale test – positiv eller negativ washback på undervisningen?

Kan en test der er tænkt til at være formativ, men som bliver brugt som en summativ test, have en positiv effekt på elevernes læring? Dette spørgsmål behandler Lars Stenius-Stæhr i sin gennemgang af folkeskolens nationale test ved at sætte læringsmål og testmål i relation til hinanden.

Mirjam Lehmkuhl: Sprogvurdering af børn og unge med dansk som andetsprog – overvejelser, inden man går i gang

Sprogvurderinger er en del af al god sprogpedagogik, fastslår Mirjam Lehmkuhl. Derfor er det alfa og omega at den person der sprogvurderer unge og børn helt ned til børnehævederen, har de fornødne kvalifikationer og gør sig en lang række refleksioner. Disse forhold har Mirjam Lehmkuhl fokus på i artiklen.

Danièle Eychenne: Folkeskolens afgangsprøver i fransk på godt og ondt!

I denne artikel gør Danièle Eychenne rede for indhold i og formål med den nationale test i fransk i folkeskolen. Hun diskuterer undervejs positiv og negativ washback af testen.

Christian Ydesen: Risikofyldte test – erfaringer fra dansk testhistorie

Testning og evalueringer er ikke noget nyt fænomen i Danmark. Denne artikel tager et historisk udgangspunkt og indvier læseren i de intelligencetest og modenhedsprøver som danske børn blev udsat for fra engang i 1930'erne. Det drejer sig om højrisikotest hvis resultater ofte havde vidtrækkende indvirkning på børnenes liv.

Joyce Kling og Lars Stenius Stæhr: Certificering af universitetsunderviseres engelsksproglige kompetencer

Artiklen præsenterer os for en certificeringsprocedure som forfatterne har udviklet i regi af Center for internationalisering og parallelsproglighed (CIP) på Københavns Universitet.

Louise Denver, Christian Jensen, Inger M. Mees og Charlotte Werther: Hvad synes du selv? – Om underviseres evaluering af egne kompetencer i engelsk

Også denne artikel drejer sig om passende engelsksproglige kompetencer når undervisningen foregår med engelsk som undervisningsprog. Forfatterne giver os indblik i resultaterne af en undersøgelse på CBS hvor lærere på den ene side har selv vurderet deres engelsk-

kompetencer, og de studerende og et hold af eksperter på den anden side tilsvarende har vurderet de pågældende læreres engelskkompetencer.

Åbne sider: Claus Haas: Det danske samfund – et mono- eller flerkulturelt demokrati?

Artiklen kaster et kritisk lys over den politiske diskurs om Danmark som et mono- eller flerkulturelt samfund og forestillingen om at et flerkulturelt samfund skulle være en trussel mod demokratiet, en forestilling der er udbredt på tværs af det politiske spektrum. Forfatteren argumenterer for at indvandrere og deres efterkommere ikke blot gør det danske samfund mere flerkulturelt, men også mere demokratisk.

Derudover indeholder dette nummer følgende rubrikker: *Godt Nyt* med udvalgt nyere litteratur til temanummeret fra Danmarks Pædagogiske Biblioteks sprogsamling samt udvalgte elektroniske ressourcer til emnet, *Andet Godt Nyt* med udvalgte værker om sprog- og sprogundervisning som for nylig er indgået på Danmarks Pædagogiske Bibliotek, samt *Meddelelser*.

Redaktionen

Sprog er nøglen til verden – men er en ekspertrapport nøglen til fremtiden?

I juni 2011 udkom rapporten fra den ministerielt nedsatte arbejdsgruppe for uddannelse i fremmedsprog efter et halvt års arbejde. Udgangspunktet for arbejdet nævnes i rapporten at være en »stadig stigende bekymring for uddannelserne i fremmedsprog«, og bekymringen går på både kvaliteten af undervisningen, mangfoldigheden i udbuddet af sprog og på, at for få elever/studerende vælger fremmedsprog. Denne bekymring er grundet i, at »Danmarks muligheder for vækst og velfærd blandt andet afhænger af, at danskere besidder gode interkulturelle og sproglige kompetencer«, og her tænker man både på, at danskere skal kunne rejse ud i verden, og på, at man som dansker skal kunne kende og arbejde sammen med tilrejsende og interagere på tværs af grænser i den moderne verden. Sprog ses som nøglen til at forstå andre kulturer og »dermed nøglen til at kunne agere i verden og opnå indflydelse«.

Rapporten giver fem overordnede mål for alle uddannelsesniveauer:

1. Bedre beherskelse af engelsk for alle.
2. Dansk plus to fremmedsprog for alle.
3. Større mangfoldighed af sprog.
4. Bedre progression og sammenhæng på langs og på tværs.
5. Større fleksibilitet på de videregående uddannelser.

Disse fem overordnede mål fører til 42 konkrete anbefalinger, som skal være inspiration til regeringens arbejde med en strategi for den samlede uddannelse i fremmedsprog i Danmark.



LILIAN ROHDE

Cand. mag., lektor, læreruddannelsen Blaagaard-KDAS
lr@ucc.dk

Det er godt, at der sættes fokus på sprogområdet, for det er der brug for. Der er også mange gode og interessante overvejelser og tanker i rapporten. For en umiddelbar betragtning er det svært at være uenig i rapportens anbefalinger. Det er fornuftigt i en globaliseret verden, at alle behersker engelsk og et andet sprog, og at verdens mangfoldighed af sprog anerkendes. At der skal være bedre progression, sammenhæng og fleksibilitet er svært at være uenig i – hvem ville mon anbefale det modsatte?

Der er også gode konkrete anbefalinger. Nogle af mine favoritter er:

- At start på 2. fremmedsprog rykkes ned fra 7. klasse til 5. klasse.
- At der afsættes udviklingsmidler til forsøg med ændrede prøveformer i de gymnasiale uddannelser.
- At alle erhvervsuddannelser som minimum bør have obligatorisk engelsk på F-niveau.
- At der oprettes forsøg med en læreruddannelse, som særligt retter sig mod sprogområdet.
- At universiteterne tilrettelægger sproguddannelserne, så reglen bliver, at undervisningen i et eller to semestre foregår i et land, hvor sproget tales.
- At de videregående uddannelser fortsætter deres bestræbelser på, at flest muligt studerende kommer til at læse i udlandet.
- At Danmark søger om medlemskab af European Centre for Modern Languages.

Det giver mening, og i flere tilfælde tænker man, *jamen er det ikke allerede sådan?*

Og det er netop problemet med rapporten og måske rapporter af denne type, hvor nogle dygtige mennesker er blevet sat sammen med et forholdsvis stramt kommissorium og skal nå frem til konsensus på den korte tid, der gives til den slags opgaver. De givne betingelser giver ikke tid til at undersøge problemet i dybden, og rapportens forfattere er derfor flere gange nødt til at 'mene' og 'vurdere' noget på baggrund af deres egne erfaringer. Arbejdsbetingelserne giver heller ikke mulighed for at tænke ambitiøst og ud af boksen, som man vel ellers ville forvente, når der er tale om inspiration til en strategi. Rapporten er derfor ikke blevet voldsomt inspirerende.

De fleste anbefalinger repræsenterer en lille drejning i retning af at skrue op for det, man allerede gør. Det går simpelthen ikke. Hvis vi skal møde de udfordringer, globaliseringens tidsalder bringer, skal vi i et lille land som Danmark tænke helt anderledes ud af bok-

sen og genopfinde meget af uddannelsessystemet. Vi uddanner til fremtiden med fortidens tankesæt, som bl.a. Sir Ken Robinson siger, når han taler om »Changing Education Paradigms« og siger, at »Educators are trying to meet the future by doing what they did in the past«.

Der må i dette land være mange kompetente sprogfolk, inklusive medlemmerne af udvalget, som kan komme med forslag, der får udlandet til at dreje hovedet i retning af Danmark og væk fra Finland eller Singapore. Vi har en fornem tradition med funktionel sprogundervisning, der går helt tilbage til Otto Jespersen, og den arv må vi kunne genoptage og videreudvikle. Hvis vi skal det, må vi imidlertid grundigt undersøge, hvad de unge ønsker og forventer, og hvad aftagerfeltet ønsker og forventer.

Rigtig mange af de unge er aktive sprogbrugere og dygtige afkodere af sprog og andre tegn. Mange unge rejser også meget og er via de sociale medier i kontakt med andre unge over hele verden, som de har mødt på festivaler og rejser. De har naturlige fællesskaber inden for fx sport og fritid, som ikke respekterer landegrænser. De har adgang til viden på en helt anden måde end før i tiden. De kan anvende Google Translate, når det kniber. De lever i øvrigt i et land, hvor mange af kammeraterne har en lang række andre sprog end dansk som deres modersmål, og alle børn og unge har derfor nem adgang til hver dag at tale med hinanden på et andet modersmål end deres eget.

Denne mangfoldighed skal udnyttes. Man kan i sproguddannelserne gennem hele skole- og uddannelsesforløbet sørge for at arrangere makkerarbejde mellem elever, kursister og studerende med forskellige modersmål. Man kan sørge for, at alle laver internationale samarbejdsprojekter, så der opbygges en dynamisk, snarere end en statisk kulturforståelse, og så alle får erfaring med projektorganisation og projektstyring på et andet sprog. Man kan understøtte, at alle unge tager en del af deres uddannelse i udlandet. Men på disse områder giver rapporten desværre ikke meget ny inspiration.

Det er også tiltrængt at stille skarpt på, hvem der har brug for hvilke sproglige kompetencer. Det er smukke ord, at »det danske uddannelsessystem ... skal være i stand til at udruste danske børn, unge og voksne med de kompetencer, som en globaliseret verden fordrer«, og »beherskelse af andre sprog [er] nødvendig for os som EU-borgere og som medlemmer af det globale samfund«, og at sprog er »nøglen til at kunne agere i verden og opnå indflydelse«. Hvad står der egentlig her? Vi skal alle være sprogligt kompetente på et særdeles avanceret niveau for at kunne deltage i internationale demokratiske processer, forskning og forhandling i virksomheder. Sprogkompetencer på det niveau fordrer imidlertid meget omfat-

tende sprogundervisning. To timers undervisning om ugen i fem år i folkeskolen blegner i det perspektiv, ligesom et halvt års fuldtidsstudium i et nyt sprog som en del af en universitetsuddannelse gør. Det kan simpelthen ikke lade sig gøre, selvom det lyder smukt.

Der skal derfor tænkes systematisk samtidig med, at der skal tænkes ud af boksen. Systematikken bør omhandle:

Hvad skal ALLE lære? Der er bred enighed om, at alle skal lære så meget engelsk som overhovedet muligt. Men det må nødvendigvis undersøges nærmere, præcist hvilke kompetencer man skal have i de forskellige dele af uddannelsessystemet. Der er også enighed om, at alle skal undervises i to fremmedsprog. Men skal europæiske sprog fortsat have særstatus? Kunne man ikke forestille sig, at alle i stedet skulle kunne vælge selv og meget gerne tilbydes mulighed for at få erfaring med ikke-europæiske sprog for at opleve, at sprog kan være endog særdeles forskellige?

Hvad skal NOGLE lære? Rapporten beskriver fint behovet for ekspertise på dansk grund og bekymrer sig berettiget om tolkeuddannelserne. Men giver det foreslåede sproglige modul på andre uddannelser mere ekspertise? Samfundet har brug for eksperter, som vi andre kan ty til, og desværre er universitetsverdenens tendens til større fleksibilitet – forstået som flere kurser på tværs – ofte et skridt i retning af mindre ekspertise.

Hvad er der BRUG for? Erhvervsuddannelserne har en fornem tradition for at indtænke aftagerfeltet. Men har vi ikke generelt brug for en afdækning i form af grundlæggende forskning i, hvad virksomheder og privatpersoner mener at have brug for i deres liv i en globaliseret verden? Resultaterne af en afdækning skal omskrives til konkrete kompetencemål, som der skal undervises hen imod. De seneste års arbejde med nye målformuleringer, fx for folkeskolen, er et skridt i den rigtige retning, men meget mere kan gøres både i folkeskolen og i resten af uddannelsessystemet.

HVEM skal gøre noget? De, der på den nye regerings vegne forhåbentlig snart udformer en konkret strategi, bør lade sig inspirere ikke blot af denne rapport med dens iboende begrænsninger, men langt bredere af både seriøs forskning og innovationstiltag, hvor der indhentes såvel skæve, anderledes som fremtidsrettede ideer og forslag. De ansvarlige vil så forhåbentlig udarbejde en strategi, der er støvsuget for vattede selvindlysende ord, som ingen kan være uenige i.

Rapporten er dejlig klar i sin anbefaling af en samlende instans, fx i form af et Nationalt Center for Fremmedsprogsuddannelse, som vi jo har ventet på i flere år. Klarheden ses tydeligt i kapitel 8 om tværgående fremmedsprogsindsatser, og her kan regeringens ansvar-

lighed for en strategi for fremmedsprogsuddannelserne passende starte. De kan så fortsætte med følgende:

- Igangsæt en grundig undersøgelse af de unges, aftagernes og medborgernes reelle behov omkring fremmedsprog i Danmark.
- Indhent inspiration, der tænker ud af boksen, så vi kan komme til at uddanne på fremtidens præmisser og udnytte de unges eksisterende ressourcer og potentialer.
- Opstil tydelige kompetencemål for elever/studerende på de enkelte institutionstyper.
- Lav en implementeringsplan, der sikrer ekspertise på dansk grund.

Vi skal i gang med at lave den sprogfremtid, som vores unge og vores samfund har brug for. Og det kan kun gå for langsomt.

Litteratur

Rapporten *Sprog er nøglen til verden* kan hentes her: <http://fivu.dk/publikationer/2011/sprog-er-noeglen-til-verden/sprog-er-noeglen-til-verden.pdf>

Sir Ken Robinson taler om »Changing Education Paradigms« her: <http://www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U>

Sprogtest, evalueringer og deres virkninger

Evalueringer og test har alle de forviklinger og kontroverser ved sig, som man kan forvente, når man tilstræber at bruge videnskabelig metode direkte i den politiske, pædagogiske og praktiske virkelighed.¹

Hvad er konsekvenserne af sprogtest? Hvori består deres betydning, praktisk, organisatorisk, samfundsmæssigt og politisk? Det er enkle spørgsmål at stille. Men de er vanskelige at besvare. Konsekvenserne er formodentlig mangfoldige, og de spreder sig på mange niveauer fra det store samfundsmæssige plan og helt ned til det enkelte individ. Hvilke konsekvenser, man kan få øje på, afhænger som i enhver kompliceret samfundsvidenskabelig problemstilling af de(t) teoretiske perspektiv(er), man lægger ned over sagen.

Den teoretiske tænkning om sprogtest og den teoretiske tænkning om evaluering har i de senere år foretaget en parallel bevægelse (hvad angår test, se Shohamy 2007). På begge områder har den forskningsmæssige interesse udviklet sig fra primært at fokusere på måletekniske forhold til nu at handle om de samfundsmæssige, organisatoriske, sociale, politiske og praktiske omgivelser, som test/evaluering foregår i. Både test og evaluering er produkter af tidsånden og en række samfundsmæssige betingelser, men de virker også tilbage på mennesker og deres vilkår i konkrete situationer. Snarere end blot at spørge, om test og evaluering korrekt måler det, der bør måles (den intrinsiske side), er man i dag således optaget af den ekstrinsiske side, altså de mange måder, som evaluering og test virker på midt i den sociale virkelighed.



PETER DAHLER-LARSEN

Ph.d., professor, Institut for Statskundskab,
Syddansk Universitet
pdl@sam.sdu.dk

Der er selvfølgelig også forskelle på evaluering og sprogtest. Evaluering plejer at handle om vurderinger af offentlige indsatser og deres virkninger. Sprogtest har oftere fokus på den enkeltes sproglige udvikling, men bruges jo også som virkemidler og indikatorer i sprogpolitikken. Om en sprogtest er en evaluering, er derfor ikke et intrinsisk metodespørgsmål, men et ekstrinsisk praktisk, organisatorisk og politisk spørgsmål.

Artiklen består af to dele med hver sin ansats. I første del spørger jeg: Har der været nogle væsentlige udviklingstræk de senere år i organiseringen af evaluering, og herunder de værdier og tankegange, som er dominerende i tidsånden? I anden del drager jeg nogle konsekvenser for vore begreber om virkningerne af evalueringer og sprogtest. Jeg bruger i det følgende grundskolen og indskolingens som eksempel, men overførbareheden til unge- og voksenområdet ligger lige for.

Tidstypiske stilarter i test og evaluering

Betragt to idealtyper, dvs. rendyrkede begrebslige måder at se virkeligheden på, som ikke skal forveksles med virkelighedens forvirrende kaos. Disse to idealtyper vil jeg kalder »den refleksive modernitet« og »revisionsssamfundet«.

I den refleksive modernitet har man nået den erkendelse, at samfundets fremskridt ikke længere har automatisk opbakning. Som Ulrich Beck (1992) er inde på, er der måske endda for meget fremskridt snarere end for lidt; for fremskridtet skaber nemlig en række bivirkninger. Heldigvis har man i reflektiv modernitet en række refleksionsværktøjer. Løbende evaluering er et af de vigtigste. På det pædagogiske område kender vi løbende evaluering som led i »at møde eleven, der hvor eleven er« såvel som i elevens »ansvar for egen læring«.

Refleksiv modernitet er også karakteriseret ved, at ingen længe tror på, at fremskridtet fører til samme verdensopfattelse hos alle. Det gælder på det store globale plan, hvor kultur- og troforskelle ikke forsvinder, blot fordi der kommer mere og mere modernitet til alle på jordkloden. Og det gælder på det lille lokale plan, hvor det bliver åbenlyst, at der er fundamentalt forskellige perspektiver på en offentlig indsats, alt efter om man er mand eller kvinde, læge eller patient, dansker eller nydansker, lærer eller elev osv. Ingen tror på, at et fremskridt vil få alle opfattelser til at konvergere i en stor fælles og fornuftspræget opfattelse. I stedet lyder dagens bud, at man må skabe en udvikling ved at bringe alle de forskellige opfattelser i spil med hinanden på en forhåbentlig konstruktiv måde.

Igen må man lytte og reflektere. Evaluering med inddragelse af brugere og andre interessenter har derfor været tidens løsen under refleksiv modernitet. Men den slags evaluering har ikke været uden problemer. Evalueringerne har været subjektive og derfor uforudsigelige og tillige usammenlignelige og vanskelige at sammenfatte. Ikke mindst fra et ledelses- og styringsperspektiv har man derfor haft et behov for at rydde op og skabe overblik.

Det overblik er kommet med det såkaldte »revisionssamfund« (eller The Audit Society (Power 1997)). Her er evaluering og test løbende, standardiserede, obligatoriske og sammenlignelige. Nu skal alt evalueres, og det systematisk. Alle skoler skal indsende kvalitetsrapporter. Alle elever skal have handleplaner. Og alle skal sprogtestes. Jo tidligere, jo bedre. I revisionssamfundet vil man foregribende håndtere de samfundsmæssige problemer ved hjælp af indikatorer og indrapporteringer, inden de viser sig som en risiko for beslutningstagerne.

I mange tilfælde betyder det nok, at lidet ophidsende og ikke-handlingskrævende forhold også dokumenteres grundigt. En hel del evalueringer og test bliver rutineprægede. Man kan kalde dem evalueringmaskiner. De er baserede på indikatorer, manualer, håndbøger, skemaer, test og bureaukratisk afrapportering, således at ethvert tilsyneladende subjektivt element er elimineret. Derfor kører evalueringmaskinerne relativt uafhængige af, hvem der er operatører i det daglige.

Mange af evalueringmaskinerne fører ikke til kvalitetsforbedringer. Men de fastholder et afrapporteringsansvar. Det er klart og indlysende, hvem der har et ansvar for hvilke scorer på hvilke test, og hvem der har et ansvar for indrapporteringen. Den samfundsmæssige nøgle, der bedst forklarer et sådant evalueringsregime, har ikke at gøre med refleksivitet, udvikling og læring. Nøglen ligger i stedet i risikominimering og fastholdelse af ansvar gennem afrapportering. Allerede inden en ubehagelig afvigelse fra en opstillet testnorm sker, er den foregrebet gennem obligatoriske mekanismer, der mere ligner forsikring end kvalitetsudvikling. Ønsket om at eliminere vilkårlig og uforudsigelig evaluering spiller sammen med et ledelsesmæssigt ønske om forudsigelighed og overblik. Mediernes fokus på enkeltstager styrker kun politikernes behov for at sige, at der er installeret et overvågningssystem, så der er styr på sagerne. Over det hele svæver nogle aktuelle kulturelle værdier, der siden 2001 har betonet elimineringen af sjældne, men forfærdelige begivenheder. Overvågningssystemer både i direkte og i overført betydning skal derfor sikre samfundet mod ubehagelige overraskelser.

Sprogtest kan selvfølgelig være relevante i både refleksiv modernitet og i revisionsssamfundet. I den refleksive modernitet kan de bruges til at justere pædagogisk praksis ind på situationelle forhold og det enkelte barns kognitive og sproglige udvikling. Hovedvægten lægges dermed på læring og udvikling. Men jo mindre systematik der er i anvendelsen af test, jo mere sporadisk vil anvendelsen være.

I revisionsssamfundet lægges hovedvægten derimod på den systematiske kontrolfunktion. Opsynet er obligatorisk og vedvarende. Efterhånden som børn, pårørende, pædagoger og ledere indretter sig på testens sociale virkelighed, og brugen af test institutionaliseres, kan man forestille sig en række videre samfundsmæssige konsekvenser, som dårligt lader sig beskrive ved de kendte begreber »kontrol« versus »læring«.

Anvendelser af sprogtest

Test gør andet og mere, end de siger, de gør. Det ser ud som om, der er styr på ting, når de måles. I en kultur, der lægger vægt på rationalitet, objektivitet og målbarhed, ser beslutningsprocesser fornuftige ud, hvis der lægges data til grund for beslutningen (Feldman og March 1981). Moderne organisationer bruger derfor styringskoncepter, der baserer sig på indgående afrapportering af store mængder data, også selv om de mange data ikke altid relaterer sig til de beslutninger, der tages. Mere end én politiker giver udtryk for, at hvis der er obligatoriske test, så er der styr på tingene. Ideen om, at en dokumenteret praksis også er en god praksis, er nærmest selvindlysende, i hvert fald i et afrapporteringsøjemed. Måske er formålet med evalueringer og test egentlig ikke at skabe nogen udvikling, men at udbrede en følelse af tillid til, at nogen har det store overblik, og at der gøres noget (Power 2004).

Imidlertid vil en rent symbolsk anvendelse af test og evaluering i længden ikke blive ved med at være rent symbolsk, lyder en indvending. Gradvist vil evaluering og test, specielt når de gentages, også begynde at præge virkeligheden på mere substantielle måder.

Sprogtest kan være instrumenter til betragtelig samfundsmæssig magtudøvelse. Sprogtest er i hænderne på samfundsmæssige autoriteter. Sprogtest virker med deres tekniske udtryk og kvantitative resultater som objektive størrelser, der er lige så sande som en temperaturmåling. Sprogtest knytter sig til det enkelte barn og kan dermed antages at sige noget væsentligt om ikke blot barnets sproglige udvikling, men i det hele taget om »hvor barnet står«.

En række professionelle og andre omkring barnet er parate til at handle og dermed øge de virkelighedsskabende effekter af sprogtest. Vor tids behandlingsideologi tilsiger, at jo tidligere barnet undersøges, jo bedre chancer har de professionelle for at gribe ind i barnets udvikling. På det store samfundsmæssige plan har sprogtest gode chancer for at gøre sig gældende som politiske instrumenter, fordi ideer om sprog og etnicitet har politisk vind i sejlene for tiden. Vi lever i et politisk og kulturelt regime, hvor vi har svært ved at håndtere balancen mellem sprog som et praktisk redskab og sprog som en kulturel markør, og det påvirker selvfølgelig hele det rum, hvor konsekvenser af evalueringer og sprogtest drages.

Konstitutive virkninger

Til at betegne de mange uformelle måder, hvorpå evaluering og test griber ind i virkeligheden, har jeg introduceret betegnelsen »konstitutive virkninger« (Dahler-Larsen 2008). I begrebet ligger, at mennesker reagerer på at blive målt, og når reaktioner på reaktionerne tælles med, kan evaluering og test være med til at forme en ny virkelighed, der rækker videre, end hvad enkelte aktører har tænkt eller planlagt. De konstitutive virkninger folder sig ud på mange måder. I grundlæggende forstand er sprogtest med til at definere, hvad der er værd at tælle med som sprog. Et eller flere sprog fremhæves som værd at kunne, mens andre sprog ignoreres. En sprogtest kan desuden hive de sproglige kompetencer ud af den kontekst, hvor de bruges dagligt. Det kan medføre, at en sprogbrug, som er pragmatisk effektiv i en dagligdags situation, men som måske formelt og grammatisk er utilstrækkelig, vurderes negativt. Nogle gruppers sprogbrug anses for mere korrekt end andres. Dertil kommer, at sprogtesten fastholder og cementerer en bestemt forståelse af sproglig udvikling. I mange tilfælde udtrykkes resultatet af en sprogtest endimensionelt på en skala, mens nogle sprogforskere faktisk hævder, at sproglig udvikling rummer flere dimensioner og kommer til udtryk i flere forskellige domæner. En grundlæggende funktion af sprogtest er således, at de objektiverer og gyldiggør bestemte forståelser af, hvilke sprog der tæller, og hvordan sproglig udvikling skal måles og derfor også, hvordan den skal forstås.

Blandt de konstitutive virkninger af sprogtest hører også reaktionerne på testresultater. Det er en kendt sag fra eksamen og test i skolen generelt, at der kan være en række konstitutive virkninger i form af »teaching to the test«, altså at undervisningen gradvist indretter sig på, at der helst skal scores højt på testen. Nogle af

de pædagogiske adfærdsformer, lærere anvender i den forbindelse, kan have ganske negative virkninger på den pædagogiske praksis. Der kommer fokus på den type af viden, som kan gengives i test, og en del af undervisningen kommer til at handle om, hvordan man består test. Eksempelvis kan test, der alene handler om ordforrådets størrelse, have som effekt, at pædagoger entydigt retter opmærksomheden på at øge børnenes kendskab til nogle af de ord, der kan forekomme i testen. En pædagogisk teori om, at selve ordforrådets størrelse udtrykker sproglig udvikling som sådan, kan blive mindre troværdig som følge af en sådan adfærd.

Man taler inden for den pædagogiske forskning om 'washback-effects', dvs., at et bestemt koncept for evaluering eller test indvirker på den pædagogiske praksis, på undervisningens organisering og på læreplaner. Testbarhed bliver et kriterium ikke bare for stofets udvælgelse og organisering, men for hele rettetheden i den pædagogiske institution. På den måde bliver test ikke en tilbageskuende måling af udført arbejde, men et fremadrettet organisationsprincip, der præger det pædagogiske felt som sådan.

Blandt konstitutive virkninger tæller også, hvordan testresultater er med til at definere børnene. Ligesom diagnoser hænger fast på patienter, kan testresultater hænge fast på børn. Man glemmer måske tvivlen om testens pålidelighed og læser i stedet resultaterne som udtryk for iboende egenskaber ved det enkelte barn selv. Når man efterfølgende handler pædagogisk på sådanne resultater, kan der opstå en selvopfyldende praksis. Der findes i hvert fald pædagogisk forskning, der viser, at lærere lader sig påvirke af de forhåndsforventninger, de har til det enkelte barn (Rosenthal-effekten). Det kan være svært at slippe af med en etiket, når den først er klistret på. Den mekanisme er vi vant til, når det gælder større børn og patienter. Men vi har måske ikke tænkt igennem på samfundsplan, hvorvidt vi også ønsker, at sådanne mekanismer skal gælde meget små børn, der sprogtestes tidligt.

Normalitet bestemmes af socialt konstruerede forventninger til resultaterne. Et barn, som i en given aldersgruppe scorer lavere end de andre i gruppen, vil rent statistisk kunne rubriceres som ikke-normalt. Statistikken vil med andre ord definere nogen som »ikke-alderssvarende«. I vor tid synes der at være en række argumenter for, at de ikke-alderssvarende børn skal identificeres tidligt. Argumenterne for at vente med at identificere disse børn synes at stå svagere i billedet. Hvorom alting er, vil testresultater være med til at definere det pædagogisk gældende billede af det enkelte barn. Også barnet selv og forældrene vil med tiden på godt og ondt kunne tilegne sig dette billede af barnet og handle på det.

Blandt konstitutive virkninger tæller også, hvordan relationen mellem barn og voksen ændres, når testen kaster sit lys på barnet. En relation, der måske ellers fremtræder som mere umiddelbar, og hvor barnets styrker og svagheder måske fornemmes intuitivt eller slet ikke, vil nu blive omdefinert i lyset af den tilsyneladende skarpe og objektive viden, som testen har givet, og som ikke kan rulles tilbage. Det gælder ikke mindst, hvis de voksne (pædagoger eller forældre) tilordnes eller tiltager sig et ansvar for at følge op på resultaterne i forhold til næste gang, der skal måles.

I et større perspektiv kan sprogtest også kaste skygger på en klasse, en etnisk gruppe, et lokalområde eller et segment af befolkningen. Selvfølgelig kan sprogtesten også kaste lys på problemer, som ellers ville være skjulte, men som man nu er nødt til at gøre noget ved.

Muligheden for konstitutive virkninger af sprogtest leder frem til et begreb om det såkaldte »performance paradox«, nemlig en situation, hvor mere måling ikke fører til mere udvikling og kvalitet. Vi kan sprogteste mere uden at opnå en ønsket sprogdudvikling. Tolkningen af et performansparadoks kræver en del omtanke. Mange taler om negative og utilsigtede virkninger af test og evaluering. Tager vi begreberne seriøst, er der imidlertid ikke enighed om, hvad der er »negativt« og »utilsigtet«. Hvis f.eks. test og evalueringer fører til øget social segregering (f.eks. fordi velstillede flygter fra områder med dårlige test- og evalueringresultater), vil det i nogens øjne være en indlysende negativ og måske utilsigtet effekt. Hvis jeg er velstillet i et velstillet område, er øget social segregering imidlertid hverken nødvendigvis negativ eller utilsigtet. For mig personligt kan det være en god ting, hvis mine velstillede børn må tilbringe mere tid sammen med andre mere velstillede børn.

Dette argument afprøves her naturligvis alene for argumentets skyld. Det afgørende er, at hvis der findes forskellige synspunkter i samfundet, så vil test og evalueringer have en tilbøjelighed til at understøtte nogle af disse frem for andre. Og de konstitutive virkninger af evalueringer og test vil være mere velkomne hos nogle end hos andre.

Afrunding

Det er analytisk utilstrækkeligt blot at hævde, at virkningerne af test er negative eller utilsigtede. Et mere analytisk holdbart syn er, at sprogtest blot er en avanceret måde at føre sprogpolitik på. Ny virkelighed defineres. Med begrebet konstitutiv evalueringssanven-

delse kan vi se, at evaluering og sprogttest er med til at skabe en ny virkelighed, uden at vi kræver, det foregår hverken på en tilsigtet eller en utilsigtet måde. Men det er ikke en virkelighed, som er neutral over for forskellige interesser og problemforståelser i samfundet. Sprogttest er sprogpolitik klædt som undersøgelse.

Note

¹ Denne artikel er skrevet i december 2010.

Litteratur

- Beck, U. (1992): *Risk society – Towards a New Modernity*. London: Sage.
- Dahler-Larsen, P. (2008): *Kvalitetens Beskaffenhed*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Feldman, M. and March, J. (1981): »Information in Organizations as Signal and Symbol«. I *Administrative Science Quarterly*, 26: 171-184.
- Power, M. (1997): *The Audit Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Power, M. (2004): *The Risk Management of Everything*. London: Demos.
- Shohamy, E. (2007): »Language Tests as Language Policy Tools«. I *Assessment in Education*, 14(1): 117-130.

De nationale test – positiv eller negativ wash- back på undervisningen?

Faglig evaluering i folkeskolen har først og fremmest til hensigt at afdække elevernes kundskaber og færdigheder i forhold til de trinmål, der er opstillet for de forskellige fag. De evalueringsredskaber, der indgår som en integreret del af undervisningen, skal derfor kunne give et billede af, hvad eleverne har lært, og hvad de ikke har lært, og give et indblik i deres faglige progression. De nationale test i folkeskolen er udviklet med henblik på at give lærere et systematisk evalueringsredskab, der skal benyttes som ét blandt mange redskaber i den løbende evaluering af elevernes kundskaber og færdigheder. Det er imidlertid ikke nationale test og andre evalueringsformer, der i sig selv gør eleverne fagligt dygtigere – det gør derimod lærernes pædagogiske opfølgninger på test- og evalueringresultaterne. Netop derfor er det vigtigt, at lærere har et solidt indblik i forholdet mellem læringsmål og testmål i de nationale test, så de ved, hvad testen tester, og hvad den *ikke* tester. Denne viden er en forudsætning for at kunne anvende resultaterne fra de nationale test som et pædagogisk redskab i undervisningen og dermed for positiv washback.

Hensigten med denne artikel er at give et lille indblik i forholdet mellem læringsmål og testmål i den nationale test i engelsk og diskutere nogle af de faktorer, der har indflydelse på, om de nationale test får en positiv eller negativ indvirkning på lærernes undervisning og elevernes læring. Artiklen er et uddrag fra kapitlet »De nationale test i et pædagogisk perspektiv« (Stæhr 2009), som optræder i bogen *Test i folkeskolen*.



LARS STENIUS STÆHR
Projektleder, Novo Nordisk
larsstaehr@gmail.com

Summativ og formativ evaluering

Når man vil se nærmere på nationale test i folkeskolen, er det hensigtsmæssigt at skelne mellem to overordnede formål med at evaluere: *summativ* evaluering og *formativ* evaluering.

Summativ evaluering er, som navnet angiver, en opsummerende bedømmelse, der finder sted ved afslutningen af et kortere eller længere undervisningsforløb. Denne form for evaluering har som formål at afdække, hvor meget eleverne har lært i undervisningsforløbet, og i hvor høj grad de lever op til de mål, der er opstillet for undervisningen. Den er således en slags status over eller kontrol af, hvad eleverne har lært. Et eksempel på summativ evaluering er Folkeskolens Afgangsprøve, der netop har som formål at teste, i hvilken grad elevernes viden og færdigheder inden for et givent fag lever op til slutmålene for faget.

Hvor summativ evaluering således finder sted ved afslutningen af et undervisnings- eller uddannelsesforløb og kan beskrives som *produktorienteret*, foregår formativ evaluering løbende under et undervisningsforløb og er i højere grad *procesorienteret*. På engelsk skildres denne distinktion i udtrykkene »assessment of learning« og »assessment for learning«, altså som forskellen mellem evaluering af læring og evaluering med henblik på læring. Formativ evaluering refererer således til lærerens løbende bedømmelser af elevernes udvikling, og den har bl.a. som formål at identificere deres styrker og svagheder inden for et givent område. Resultaterne fra formative evalueringer giver læreren et grundlag for løbende at tilrettelægge sin undervisning på en måde, der tilgodeser elevernes forskellige forudsætninger og behov. Derudover kan den feedback, som gives i forlængelse af formative evalueringer, bidrage til, at eleverne bliver bevidste om deres styrker og svagheder, således at de kan fokusere deres indsats mod de områder, hvor de har problemer.

Trinmål og de nationale test

De nationale test i folkeskolen er tænkt som et formativt evalueringsredskab. Testene adskiller sig imidlertid fra andre formative redskaber ved at være centralt tilrettelagt og obligatoriske, og alene af den grund er det essentielt, at lærere bliver bevidste om, hvilke læringsmål der testes, og hvordan testresultaterne kan anvendes pædagogisk i undervisningen og bidrage til, at elevernes differentierede behov tilgodeses.

De nationale test er it-baserede, selvscorende og adaptive¹, og de er udarbejdet med udgangspunkt i de trinmål, som gælder for fagene på de pågældende klassetrin. Trinmålene er udformet som en række undervisningsmål, der beskriver, hvad undervisningen skal lede frem mod. De angiver de kundskaber og færdigheder, som eleverne forventes at have tilegnet sig på et specifikt klassetrin, og som undervisningen derfor skal planlægges ud fra. Hvis vi tager udgangspunkt i faget engelsk, er læringsmålene både rettet mod engelsk som et kommunikationsmiddel og engelsk som et indholds-fag, og dette dobbelte formål er afspejlet i beskrivelserne af de fire centrale kundskabs- og færdighedsområder (CKF): *kommunikative færdigheder, sprog og sprogbrug, sprogtilegnelse, kultur- og samfundsforhold*.

Når man kigger nærmere på de enkelte trinmål for de fire CKF-områder efter 7. klasse, hvor testen gives, bliver det tydeligt, at langt fra alle trinmål er direkte målbare i en it-baseret test. Trinmål som fx at »fremlægge et forberedt emne«, »udtrykke sig spontant mundtligt« eller »skrive tekster med begyndelse, midte og slutning« vil ikke kunne testes i de nationale test, idet der kræves, at eleven har mulighed for at producere et længere mundtligt eller skriftligt produkt, og dette produkt er ikke automatisk scorbart, men skal bedømmes kvalitativt af en eksaminator og en censor ud fra veldefinerede relevante kriterier.

Grunden til at en lang række af trinmålene ikke kan testes direkte, er, at de er *undervisningsmål* og ikke *testmål*, og de er dermed ikke formuleret med henblik på at kunne blive operationaliseret i en it-baseret test. Det betyder, at de nationale test langt fra vil kunne evaluere den brede vifte af kundskaber og færdigheder, som indgår i de forskellige fag. Netop derfor er det vigtigt, at læreren er bevidst om præcist, hvilke trinmål der helt eller delvist, direkte eller indirekte indgår i testen, og hvilke der ikke gør, og at læreren ligeledes anvender andre evalueringsmetoder i den løbende, formative evaluering.

I udviklingen af de nationale test har det været hensigten at udvælge de trinmål (eller dele af trinmål), som rent faktisk *kan* testes i en it-test, og på denne baggrund dække faget så bredt som muligt. I forhold til målbeskrivelserne for engelsk i 7. klasse kunne det eksempelvis involvere trinmål som at »forstå skrevne tekster herunder skønlitterære og enkle sagprosattekster«, »stave centrale og hyppigt forekommende ord« og »forstå (...) centrale sproghandlinger«. Derudover kunne man ligeledes forestille sig, at dele af et trinmål som fx »tale og skrive engelsk, således at grammatiske regler om især ordklasser, ental og

flertal og tidsangivelse ved hjælp af verbernes former følges« kunne testes indirekte, dvs. ved at afdække elevernes viden om og evne til at anvende grammatiske regler i korte sætninger.

De trinmål eller dele af trinmål, som direkte eller indirekte indgår i de nationale test for faget engelsk, er fordelt på tre profilområder, som er tilstræbt at afspejle forskellige centrale aspekter af fagets kundskabs- og færdighedsområder. Det drejer sig om profilområderne 1) Læsning, 2) Ordforråd samt 3) Sprog og sprogbrug.

Profilområder og kendeord

Det overordnede formål med de nationale test er således at afdække elevernes styrker og svagheder inden for disse tre profilområder. Hver enkelt testopgave i de nationale test er forsynet med oplysninger om tilknyttet profilområde og trinmål og indeholder ligeledes en angivelse af, hvilket konkret aspekt af elevernes kundskaber og færdigheder opgaven tester. Denne angivelse sker i form af de såkaldte *kendeord*. Eksempler på kendeord inden for profilområdet *læsning* er: Hovedindhold i tekster; formål og funktion i dagligdags tekster; logiske følgeslutninger; genrer; specifikt indhold i tekster; fakta og holdninger i tekster. Kendeordene kan betragtes som en slags testmål, og de er centrale, når læreren skal give sine elever deltagende feedback på deres styrker og svagheder inden for et givent profilområde. Det er således vigtigt, at læreren har overblik over kendeordene inden for de forskellige profilområder, eftersom de angiver, hvordan et profilområde konkret er blevet operationaliseret. Ved at danne sig et overblik over kendeordene inden for profilområderne kan læreren dermed få et indblik i, hvad den pågældende test tester, og hvad den *ikke* tester.

Tilbage melding på testresultater

Når eleverne har taget en test, kan lærerne få adgang til deres resultater i form af en række forskellige rapporter. Disse rapporter rummer en stor mængde information om elevernes præstationer, som kan støtte lærerne i deres tilrettelæggelse af undervisningen. Rapporterne giver eksempelvis læreren adgang til klassens samlede præstation for hele testen og for de enkelte profilområder. Rapporterne giver ligeledes læreren adgang til informationer om den enkelte elevs præstation i forhold til de tre profilområder – og i forhold til specifikke faglige områder, kundskaber eller færdigheder.

Ifølge Undervisningsministeriets evalueringsportal² er hensigten med de forskellige rapporter, at de skal opfylde tre overordnede funktioner. De skal kunne danne udgangspunkt for 1) overvejelser over faglige mål, 2) overvejelser over lærings- og undervisningsformer og 3) refleksion over og handling i forhold til tidligere og fremtidig undervisning.

Positiv eller negativ washback?

Der er empirisk belæg for, at formativ evaluering fører til læring og faglig progression (OECD, 2005). Spørgsmålet er imidlertid, om de obligatoriske nationale test, der er tiltænkt en formativ funktion, vil fremme elevernes faglige udvikling. Det er med andre ord nødvendigt at forholde sig til, hvorvidt indførelsen af nationale test vil have en positiv eller negativ indflydelse (*washback*) på lærernes undervisning og elevernes læring. Når man indfører nationale testsystemer, der ensarter måden, hvorpå man evaluerer elevernes kundskaber og færdigheder, og som gør det muligt at sammenligne elever, klassers og skolers resultater med hinanden, vil testene uundgåeligt blive bestemmende for de krav, man stiller til eleverne i undervisningen. Også selvom man gør det tydeligt for lærerne, at testene kun kan teste et begrænset udvalg af de trinmål, som elever og lærere skal arbejde hen mod. Der er dermed stor sandsynlighed for, at testene vil have en eller anden form for washback, dvs., at de bliver styrende for, hvad der kommer til at foregå i undervisningen. Man kan tale om positiv washback, hvis testenes indflydelse medfører en række hensigtsmæssige ændringer i undervisningspraksis, som fremmer elevernes læring inden for en række tilsigtede områder. Der er derimod tale om negativ washback, hvis testene har en række u hensigtsmæssige påvirkninger på undervisningen, og hvis de ikke afspejler det lærings syn, de principper og de mål, der er for undervisningen. Det er imidlertid ikke altid indlysende, om en given test har en positiv eller negativ indflydelse på undervisningen og elevernes læring, og det vil i nogen udstrækning afhænge af øjnene, der ser. Diskussionen om, hvorvidt en tests washback er positiv eller negativ, vil naturligvis være præget af forskellige parters holdninger til, om de intendede virkninger er ønskværdige eller ej.

I artiklerne »For og imod nationale test« og »Nationale test og læring – nogle empiriske argumenter« redegør Nordenbo (2007; 2008) for en række af de centrale positioner i den internationale debat om indførelsen af nationale testningssystemer. En oversigt

over internationale undersøgelser af washback og pædagogisk brug af test kan ligeledes findes i et forskningsreview foretaget af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (Nordenbo m.fl. 2009). Her vil jeg dog nøjes med at pege på nogle enkelte forhold, som potentielt kan føre til negativ washback i forbindelse med de nationale test i Danmark.

Der er en risiko for, at der ikke er overensstemmelse mellem de former for viden og færdigheder, som kan testes i de nationale test, og de former for viden og færdigheder, der er mest repræsentative for det pågældende fagområde. Dette kan så medføre, at netop de former for viden og færdigheder, som bliver testet i de nationale test, opprioriteres i undervisningen på bekostning af andre, mere centrale aspekter af fagområdet, dvs., at testen bidrager til at skævvride undervisningens fokus på en uhensigtsmæssig måde (se fx undersøgelser af Alderson & Hamp-Lyons (1996) og Ferman, Watanabe & Curtis (2004)). Netop derfor er det vigtigt, at lærere har et indgående kendskab til, hvilke aspekter af fagets mål de nationale test kan teste, og i høj grad hvilke aspekter de *ikke* kan teste. Som jeg tidligere har nævnt i denne artikel, er det kun et begrænset udsnit af trinmålene for faget engelsk, der bliver dækket i den engelske test. Når lærere skal anvende resultaterne fra de nationale test til at tilrettelægge og differentiere undervisning, opstille læringsmål og indsatsområder og give feedback til elever og forældre, er det centralt, at de er bevidste om, at de nationale test langt fra giver hele billedet. Hvis ikke lærere handler ud fra denne bevidsthed, kan de nationale test få en meget uheldig virkning på undervisning og læring i folkeskolen. Hvis en skævvridning af undervisningens fokus skal undgås, skal lærere således have et præcist indblik i forbindelsen mellem profilområder, trinmål og kendeord i de nationale test, og de skal på den baggrund anvende andre formative evalueringsformer, som kan bidrage til at give et mere komplet billede af elevernes faglige progression, fx inden for mundtlig og skriftlig kompetence.

Hvis man fra Undervisningsministeriets side vil sikre en positiv washback på undervisning og læring, er det således vigtigt, at de rapporter, som lærerne har adgang til, bliver mere detaljerede, og at lærerne får en mere konkret og fagspecifik indføring i, hvordan disse informationer kan tolkes og anvendes pædagogisk. Kun hvis dette sker, kan lærerne anvende de nationale test som et formativt evalueringsredskab med pædagogisk værdi. Dette vil ligeledes kunne bidrage til at forhindre, at der sker *teaching to the test*, dvs., at

lærere ensidigt underviser for at forberede eleverne til testen ved bl.a. at anvende testopgaver som undervisningsmateriale, og at dette sker på bekostning af andre centrale fagområder – som for eksempel arbejdet med elevernes mundtlige og skriftlige kompetencer.

Risikoen for at undervisningen bliver testrettet og dermed potentiel risiko for skævvridning af undervisningens fokus er større, hvis der er tale om en såkaldt *high-stakes*, som eksempelvis en afgangsprøve, hvorimod risikoen er mindre, når der er tale om en test, der skal bruges som formativt evalueringsredskab. Så hvis de nationale test udelukkende var udviklet som et pædagogisk redskab til brug i den løbende interne evaluering af eleverne, ville det mindske risikoen for negativ washback og øge chancen for positiv washback. Der er imidlertid lagt op til, at testresultaterne også skal have en anden anvendelse, idet både skoleleder og kommunalbestyrelse skal have adgang til resultaterne på forskellige måder. Grunden til dette er bl.a., at testresultaterne for den enkelte skole ligeledes skal anvendes i kommunens årlige kvalitetsrapport for kommunens skoler. Ud over at skulle bruges i pædagogisk øjemed er testresultaterne dermed tiltænkt en anvendelse, der har med kontrol og kvalitetsmåling at gøre. Set fra et washback-perspektiv er denne anvendelse problematisk, idet den kan medføre et pres på lærere om, at deres elever klarer sig godt i de nationale test. Konsekvensen kan være, at de nationale test flytter sig fra at være et *low-stakes* evalueringsredskab med pædagogisk funktion til at blive en form for *high-stakes* test med deraf følgende øget risiko for negativ washback på grund af testrettet undervisning og skævvridning af undervisningens fokus.

Hvis de nationale test i Danmark skal have en positiv virkning på elevernes læring, er det i lyset af ovenstående en forudsætning, at lærere har et indgående kendskab til forholdet mellem trinmål, kendeord og profilområder, og at de dermed ved, hvad testen tester, og hvad den ikke tester. Dette er nødvendigt for at lærerne kan tilgode alle målene for faget og ikke kun dem, der bliver afdækket i de nationale test. Derudover er det en forudsætning, at lærerne supplerer med andre formative evalueringsformer, som kan følge op på de elevmålsætninger som de nationale test ikke tester. Og sidst, men ikke mindst, er det en forudsætning, at lærerne har konkret indsigt i, hvordan de kan tolke de forskellige testrapporter og anvende testresultaterne som udgangspunkt for det videre pædagogiske arbejde med elevernes læring.

Noter

1 Det betyder, at sværhedsgraden af testspørgsmålene tilpasser sig den enkelte elevs faglige niveau i testforløbet. Hvis en elev svarer rigtigt på to opgaver i træk, får eleven en sværere

opgave næste gang, og hvis eleven svarer forkert på to opgaver i træk, stilles efterfølgende en lettere opgave.
2 *Opfølgning på testresultaterne*, side 8.

Litteratur

- Alderson, J. C., & Hamp-Lyons, L. (1996): TOEFL Preparation Courses: A Study of Washback. *Language Testing* 13(3), 280-297.
- Ferman, I., Watanabe, Y., & Curtis, A. (2004): The Washback of an EFL National Oral Matriculation Test to Teaching and Learning. I: L. Cheng & Y. Watanabe (red.): *Washback in language testing. Research contexts and methods* (s. 191-210). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Nordenbo, S. E. et al (2009): *Pædagogisk brug af test – Et systematisk review. I: Evidensbasen*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.
- Nordenbo, S. E. (2008): Nationale test og læring. *Kognition og pædagogik*, 67, 6-10.
- Nordenbo, S. E. (2007): For og imod nationale test. I: R. Engelhardt, C. Mehlsen & F. Stjernfelt (red.): *Tankestreger – tværvidenskabelige nybrud*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- OECD (2005): *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*. OECD Publishing.
- Stæhr, L. S. (2009): De nationale test i et pædagogisk perspektiv. I: C. Bendixen & S. Kreiner (red.): *Test i folkeskolen*. København: Hans Reitzels Forlag.

Sprogvurdering af børn og unge med dansk som andetsprog – overvejelser inden man går i gang

Sprogvurderinger er en del af al god sprogpædagogik, og derfor er det at vurdere børns sprog på ingen måde et nyt fænomen, hverken i daginstitutioner eller i skoler. Samtidig er det vigtigt at holde tungen lige i munden, når man skal beslutte, hvem der sprogvurderer hvem, hvorfor, hvordan og med hvilket materiale. I denne artikel ridser jeg nogle af de overvejelser op, som man skal have, når man går i gang med at sprogvurdere. Jeg vil tage udgangspunkt i mine erfaringer som konsulent for tosprogede børn og unge, hvor jeg har arbejdet med sprogvurderinger på forskellige planer – fra selv at sprogvurdere til at have overvejelserne på forvaltningsniveau. Derudover har jeg været med til at udarbejde Undervisningsministeriets sprogvurderingsmateriale »Vis, hvad du kan« til tosprogede småbørn og elever.

Sprogvurderinger er et politisk populært emne i Danmark i disse år. Folketinget har indført obligatoriske vurderinger af alle børn i begyndelsen af børnehaveklassen og mulighed for sprogvurdering af alle børn i 3-års-alderen. Vurderer man, at børnene vil have behov for sprogstimulering, er sprogvurderingen obligatorisk, ligesom børn, der ikke er i dagtilbud, skal sprogvurderes. Ifølge bekendtgørelsen om undervisning i dansk som andetsprog skal det ved optagelse af tosprogede elever i folkeskolen besluttes, om de har behov for supplerende undervisning i dansk som andetsprog eller



MIRJAM LEHMKÜHL

Cand.mag. i dansk og dansk som andetsprog.
Skolekonsulent for tosprogede børn og unge
mirleh@gladsaxe.dk

basisundervisning; en eventuel henvisning til en anden skole end distriktsskolen afgøres ved en sagkyndig vurdering, hvori der kan indgå »bestemte screeningsmaterialer eller test«. Regeringen har ikke anvist bestemte materialer, som *skal* bruges, men der er på foranledning af Undervisningsministeriet og Socialministeriet udviklet forskellige sprogvurderingsmaterialer¹, som er »vejledende«, hvilket betyder, at kommunerne kan vælge at bruge dem eller bruge noget andet.

Hvorfor sprogvurdere, og hvem sprogvurderer hvem?

Sprogvurderinger foretages af mange grunde. Man kan f.eks. ønske at vurdere effekten af den pædagogiske indsats (achievement testing), vurdere generel sprogfærdighed med henblik på fremtidig pædagogisk behov (proficiency testing), følge børnenes udvikling løbende, evaluere undervisning eller anden pædagogik, sammenligne pædagogiske modeller ud fra effekten på børnenes sprogudvikling, vurdere specifik sprogfærdighed med henblik på adgang til institution/skole/uddannelse eller sortere elever i grupper efter færdighedsniveau. Det er vigtigt at være klar på, hvorfor man sprogvurderer, eftersom det netop har betydning for, hvem der skal sprogvurdere hvem, hvordan og med hvilket materiale.

Når jeg starter med at skrive, at sprogvurderinger er en del af al god sprogpædagogik, skriver jeg det netop, fordi sprogvurderinger i den pædagogiske praksis bør bruges til at vurdere den hidtidige indsats og planlægge den fremtidige med udgangspunkt i det enkelte barn. Løbende sprogvurderinger er også et redskab til at synliggøre en progression for det enkelte barn. Sprogvurderinger kan ligeledes være udgangspunkt for en god samtale mellem barn og pædagog/lærer og gerne med inddragelse af forældrene. Med dette formål for sprogvurderinger er det relevant at sprogvurdere alle tosprogede børn og unge, men ikke absolut med samme sproglige fokus og lige intensivt og slet ikke med samme metode eller materiale. Nogle vurderinger kan i højere grad foregå som en del af den almindelige praksis i hverdagen, hvor læreren/pædagogen på skift har fokus på, hvordan udvalgte børn og elever behersker sproget i forskellige sammenhænge. F.eks. hvordan klarer Amin i 7. klasse arbejdet med begrebskort, og hvordan går det Lisa i børnehaven, når hun skal forklare, hvorfor hun er ked af det? Andre gange er det relevant at bruge mere tid og benytte forskellige test, sprogvurderingsmaterialer og/eller foretage en decideret intersprogsanalyse.

Uanset hvad, er det alfa og omega, at ingen sprogvurderinger foretages, uden at der lægges en plan for, hvad der videre skal ske af sprogpædagogiske tiltag. Min erfaring siger mig også, at det er vigtigt, at der tages noter undervejs, og at målene er specifikke, målbar, accepterede, realistiske og tidsafgrænsede – ellers er de svære at arbejde med og evaluere på.

Centrale kvalifikationer hos den person, der sprogvurderer tosprogede børn og elever, er: faglige forudsætninger og viden om den pågældende aldersgruppes sprogudvikling samt viden om andet-sprogstilegnelse. Det vil sige viden om sprogbeskrivelse (ordforråd, morfologi, syntaks, udtale, samtale- og tekstopbygning m.m.) og andetsprogstilegnelse (karakteristiske træk ved intersprog, flersproglig udvikling, kommunikationsstrategier og sproglig bevidsthed). Dertil kommer andre ting som refleksion over selve det at sprogvurdere. F.eks.: hvilken betydning har det for sprogvurderingen, om barnet på forhånd kender den, der sprogvurderer? Hvilken betydning har rammesætningen og præsentationen af en måske lidt atypisk sprogvurderingssituation? Hvordan påvirker man selv det sprog, som barnet får mulighed for eller lyst til at bruge?

Hvordan sprogvurderer man – sprogsyn og valg af materiale?

Tosprogethed er betegnelsen for det fænomen, at en person i sin hverdag har behov for og benytter to sprog. Det betyder også, at når man skal vurdere tosprogede børn og unges sprog, er det relevant at vurdere deres samlede sproglige kompetencer, som i Danmark ud over dansk også vil omfatte mindst et sprog mere – nemlig deres modersmål. I praksis sker det dog ikke i særlig stor udstrækning. Den offentlige diskurs i Danmark er i høj grad, at det er det danske sprog, som er vigtigst, og ind imellem bliver det også mere eller mindre direkte sagt, at tosprogede børns modersmål er skadeligt for danskstilegnelsen og integrationen, til trods for at forskningen ikke underbygger denne påstand. Disse holdninger er sandsynligvis også medvirkende til, at der mangler materialer og fagpersoner til at foretage sprogvurderinger af alle de mange forskellige modersmål, selvom viljen skulle være til stede. Ingen er uenige i, at det er vigtigt for tosprogede børn og unge at være gode til dansk, men berøres modersmålet ikke i en sprogvurdering, eller er det ilde hørt i hverdagen, ja så er det svært at tale om, at man tager udgangspunkt i det enkelte barn og trækker på dets resurser. Som landet ligger nu, er det dog muligt for den enkelte fagperson at spørge ind til moders-

målet, få en snak med det tosprogede barn og barnets familie om det værdifulde i at kunne flere sprog og give mulighed for at bruge flere sprog og tale om sprog – også inde i klassen. På denne måde kan børnenes kendskab til klassens forskellige sprog komme i spil i læringsprocessen, og der kan knyttes en forbindelse mellem noget nyt (dansk og skolesprog) og noget kendt (modersmål og hverdagsprog). At knytte forbindelse mellem nyt og kendt er jo basalt set det, der sker ved læring. Sprogvurderer man kun det danske sprog, så har man dermed ikke vurderet barnets samlede sproglige kompetencer.

Når man sprogvurderer tosprogede børn og unges danske sprog, er det meget vigtigt, at man hele tiden holder sig for øje, at man vurderer deres andetsprog, og denne vurdering må ikke bygge på en etsprogethedsnorm. Man skal anerkende beherskelsen af to sprog som en resurse. Når man vurderer elevernes sprog, er det centralt, at deres intersprog ikke vurderes ud fra et mangelsyn, men at intersproget ses som et sprog, der har sin egen systematik og dynamik.

Når man vælger materiale til at sprogvurdere tosprogede børn og unges danske sprog, er det helt centralt, at man er opmærksom på, hvad man skal have vurderet og hvorfor. Er der fokus på udvikling af deres andetsprog, så skal materialet kunne indfange børnenes tilegnelsesprocesser, hvor langt de er kommet i tilegnelsen og hvor de er på vej hen (hvad de er ved at afprøve og danne hypoteser om) snarere end at måle deres afstand til jævnaldrende med dansk som modersmål. Testmaterialer udviklet til sprogvurdering af danske etsprogede børn kan ikke uden grundige overvejelser bruges til tosprogede børn og unge. Er der ikke mulighed for at tage højde for, at der er tale om en andetsprogstilegnelse i sprogvurderingsmaterialet, hvor disse observationer også får en reel betydning for resultatet af sprogvurderingen, ja så er materialet af disse grunde ikke egnet til at sige noget om andetsprogstilegnelsen. At behandle alle lige, er ikke det samme som at skulle bruge det samme materiale til alle! Hvis man bruger et færdigt vurderingsmateriale, skal man vurdere, om materialet er egnet til formålet og til tosprogede børn og unge – eller spørge andre fagpersoner, der også ved noget om dansk som andetsprog. På den måde holdes debatten forhåbentlig åben, og vi kan alle udvikle os og få skabt de bedste betingelser for, at tosprogede børn og unge støttes bedst muligt i deres andetsprogstilegnelse.

Note

1 »Sprogvurderingsmateriale til 3-årige«, »Vis, hvad du kan«, som er et sprogscreeningsmateriale til tosprogede småbørn, skolestartere og skoleskiftere. I øjeblikket afprøves

et nyt materiale til 3-årige, skolestartere og børnehaveklasse under Projekt faglige kvalitetsoplysninger.

Litteratur

Lehmkuhl, Mirjam, Jens Normann Jørgensen og Anne Holmen: »Sprog-evaluering af børn med dansk som andetsprog – en diskussion af relevans og holdninger«. I *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, dec. 2009.

Bekendtgørelse nr. 31 af 10. januar 2006 om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog.

Folkeskolens afgangsprøver i fransk på godt og ondt!

I 2006/2007 blev folkeskolens afgangsprøver revideret. Opgavekommissionen for fransk har gennem fem år samlet mange nyttige erfaringer. Jeg vil her gøre status over de forløbne år og reflektere over hvad der gør afgangsprøverne til gode prøver.

Ændringerne skete dels på baggrund af revisionen af målene for undervisningen i Klare Mål 2001 og senere præciseret og afløst af Fælles mål 2009, dels på baggrund af de erfaringer med prøveforsøg der fandt sted i årene 2001 til 2006. Et af de vigtigste pejlemærker for opgavekommissionens arbejde er Den Europæiske Referenceramme for Sprog fra 2001 (CEFR). Sigtet for fransk i grundskolen er at eleverne når de mål der er beskrevet for niveau A2.

CEFR beskriver fem kommunikative færdigheder:

- to receptive færdigheder: lytte og læse,
- to produktive færdigheder: skrive og tale,
- en interaktiv færdighed: samtale.

Med de nye prøver ønskes det modsat tidligere at disse færdigheder testes enkeltvis. Resultatet af arbejdet er blevet til de prøveformer vi kender nu:

- en centralt stillet skriftlig prøve,
- en decentralt stillet mundtlig prøve.

Elementer i prøven

På baggrund af de fire centrale kundskabs- og færdighedsområder (CKF-områder), som er beskrevet i Fælles mål, bliver eleverne testet



DANIÈLE EYCHENNE

Folkeskolelærer og Master i fremmedsprogspædagogik, Hvidovre kommune og CFU-UCC
dey@ucc.dk

i udvalgte slutmål inden for de beskrevne fem kommunikative færdigheder. Under den måske lidt misvisende betegnelse »skriftlig prøve« har man valgt at lægge testning i lytning og læsning; derfor ser prøverne således ud: Den skriftlige prøve tester:

- Receptive færdigheder
 - lytteforståelse: 20 min.
 - læseforståelse: 40 min.
- Produktive skriftlige kompetencer
 - sprog og sprogbrug: ca. 30 min.
 - skriftlig fremstilling: ca. 1½ time

Den mundtlige prøve tester:

- Mundtlige produktive færdigheder
 - Redegørelse: ca. 5 min.
 - interaktion/samtale: ca. 8 min.

Den skriftlige prøve

Lytning og læsning samt sprog og sprogbrug prøves med objektiv scorbare test. Skriftlig fremstilling vurderes på grundlag af beskrevne vurderingskriterier. Vurderingskriterierne skal bidrage til at censorerne bedømmer på et ensartet grundlag, og til at skabe klarhed om hvad eleven skal kunne. De fire delprøver bedømmes særskilt, og der gives en samlet karakter med følgende vægtning: lytning 25 %, læsning 25 %, sprog og sprogbrug 15 % og skriftlig fremstilling 35 %.

Fokus på de receptive færdigheder

Receptive kompetencer er et fokusområde i begynderundervisningen, og målet med lytte- og læseprøven er at teste om eleverne kan forstå hovedindholdet og væsentlige detaljer af talt og skrevet fransk om centrale og nære emner. Det er vigtigt at de elever der kan forstå en del, men stadig har svært ved at producere sproget, bliver honoreret for deres receptive færdigheder.

Både lytte- og læseprøverne er udformet i multiple choice-format. Multiple choice er en fælles betegnelse for et opgaveformat hvor eleverne skal vælge det rigtige svar blandt flere mulige. Pointen er at det undgås at der blandes skriftlig produktion ind i den receptive test. De forskellige items tester forskellige typer forståelse: a) detailforståelse: lytte efter detaljer som fx et årstal, et navn på en sportsgren eller en musikgenre, b) global forståelse: uddrage sam-

taleemnet i en dialog ved fx at lytte efter om personer kan lide at være på landet eller i byen, c) ræsonnement: fx lytte sig frem til om personer er venlige eller sure, eller om personer i en dialog er nået til enighed. Det er vigtigt at alle items har en spændvidde og spredning så der både er opgaver for de dygtige og for de svagere elever.

Som det første skal eleverne typisk løse en matching opgave, hvor små korte lyttesekvenser på ca. 30 sek. skal parres med tilhørende illustrationer. Der er indlagt god tid til at eleverne kan nå at se på illustrationerne, og opgaven er nem at gå til således at eleverne kan få en god start på prøven.

Lytteteksterne er generelt holdt i et enkelt sprog med en del talesprogstræk. Tekster og dialoger handler om nære og centrale emner som fritid, sport, ferie, familie osv. Lytteteksterne er alle indspillet af indfødte sprogbrugere i et langsomt tempo og med en tydelig udtale, og det tilstræbes at der skabes en levende stemning. Eleverne hører hver lyttetekstens to gange, og der er indlagt passende pauser til besvarelse. Alle instruktioner er indtalt. Det samme gælder spørgsmålene som eleverne hører før hver lyttetekstens. Dette tjener to formål: a) der er fokus på lytteforståelse frem for læseforståelse, b) testformen understøtter naturlige lyttestrategier ved at give et klart mål for lytningen.

De korte læsetekster har form af beskeder som skilte, e-mails, postkort, instruktioner og annoncer. Teksterne præsenteres i tiltalende layoutformer, fx skærmbillede af e-mail, besked på skærm, skilte. De længere tekster tager afsæt i autentiske tekster som er bearbejdet sprogligt. Sproget har talesprogstræk, og ordforrådet dækker de mest almindeligt brugte emner i begynderundervisningen.

Alle instruktioner er på fransk, og det forventes at eleverne er bekendt med det ordforråd der bruges som instruktionsprog, fx *écoute, lis, regarde, écris, coche, réponses, questions* osv. Dette bidrager samtidig som en opfordring til at bruge et elementært instruktionsprog på fransk i den daglige undervisning hvilket giver en positiv washback.

Der knytter sig en del problemstillinger til produktion af items. Jo flere valgmuligheder der er, desto mere forøger det testens reliabilitet. Hermed risikerer man imidlertid at sætte validiteten over styr. Forskning inden for test peger nemlig på at multiple choice-formatet nemt kan komme til at teste andre færdigheder end lytte- eller læseforståelse. Kvaliteten af distraktorer, dvs. kvaliteten af de forkerte svarmuligheder, er således afgørende for at sikre testens validitet. Distraktorerne skal være plausible valgmuligheder, og de må heller ikke sætte eleverne i en situation hvor de begynder at analysere distraktorer frem for at lytte sig frem til en forståelse af tek-

sterne. Endelig skal det heller ikke være muligt at svare på et item uden at have lyttet eller læst; det vil sige items må fx ikke stille spørgsmål til den viden eleverne har i forvejen. Alt i alt er konstruktion af valide items en svær proces, og det kan være svært at forudsige om et item vil fungere efter hensigten.

God testteori foreskriver at items skal prætestes. Men da opgavekommissionen ikke har mulighed for dette, underkastes afgangsprøverne i stedet en grundig forcenstur, hvor der til scoring af prøverne udarbejdes en omsætningstabel, hvori der er taget højde for de items der ikke har fungeret efter hensigten.

Fokus på sprog og sprogbrug

Til sprog og sprogbrug får eleverne ca. 30 minutter til at løse ca. 25 multiple choice-opgaver, hvor de i hulsætninger skal indsætte det rigtige svar blandt flere mulige. Målet er at teste om eleverne kan anvende grundlæggende sprogbrugsregler. Eleverne har hjælpemidler til rådighed. De bliver således også testet i om de kan anvende ordbøger og grammatiske oversigter. Sprog- og sprogbrugsopgaver er medtaget i prøven på baggrund af de erfaringer der er blevet gjort med engelsk, hvor forskellige evalueringer har påpeget at eleverne ikke har tilstrækkelig sproglig korrekthed ved folkeskolens afslutning. 'Accuracy' skal styrkes! En sådan test hvor sproglige elementer isoleres fra en kommunikativ kontekst, kan give uheldig washback på undervisningen. Dette afvejes imidlertid af at hjælpemidler er tilladt; eleverne skal ikke lære grammatiske regler udenad, men tilegne sig strategisk kompetence i fx at anvende en grammatisk oversigt, og dette kan få positive konsekvenser for grammatikundervisningen.

Fokus på skriftlig produktion

I skriftlig fremstilling testes eleverne i at udtrykke sig i et forståeligt og sammenhængende sprog. Med afsæt i et billedoplæg og et kort tekstoplæg skal eleverne: skrive to tekster på hver 100 til 150 ord. Oplægget sættes i en kommunikativ sammenhæng, og opgaverne har et genrekrav. I den første opgave skal eleverne skrive en narrativ tekst med udgangspunkt i deres personlige erfaringer ved fx at fortælle om hvad de kan lide at lave i deres fritid. Den anden opgave lægger op til en beskrivende tekst; fx skal eleverne vælge en person fra billedoplægget som de skal fortælle om. Oplægget skal gøre det muligt for eleverne at udtrykke sig frit, dog således at besvarelsen bliver styret af en tydelig ramme i form af en start sætning.

Hvor store forventninger kan vi have til elevernes kompetencer til at udtrykke sig skriftlig på andet fremmedsprog efter kun 2-3 års franskundervisning? Det er først og fremmest besvarelsens kommunikative værdi der bliver bedømt, dvs. om eleverne kan udtrykke sig forståeligt og sammenhængende. Til vurderingen af besvarelsen er der i Vejledning til prøverne i faget fransk udarbejdet detaljerede vurderingskriterier der angiver hvilke kommunikative kompetencer der skal bedømmes:

- elevernes evne til at forstå og svare på opgaven,
- elevernes evne til at anvende et centralt ordforråd og en sprogbrug så kommunikation lykkes; ved et centralt ordforråd forstås indholdsord inden for nære og centrale emner, og ved sprogbrug forstås funktionel anvendelse af den basale grammatik, elevernes evne til sprogtilegnelse, så som at kunne disponere stoffet, udnytte billed- og tekstoplæg og anvende ordbogen hensigtsmæssigt,
- elevernes evne til at udtrykke holdninger, erfaringer og inddrage relevant viden om kultur- og samfundsforhold.

Kravet om antal ord er med til at sikre at der er nok sprog til at bedømmerne kan vurdere besvarelsen mht. fx omfanget af ordforråd og evne til at organisere og strukturere sproget. Også via retteproceduren sikres reliabiliteten: alle opgaver rettes af to censorer, som skal blive enige. Den ene censor er beskikket, dvs. det er en trænet censor som har deltaget i en forcensur, hvor alle de beskikkede censorer har diskuteret besvarelsenerne ud fra de forelagte vurderingskriterier. Karakteren der nås frem til, er udtryk for en helhedsvurdering på baggrund af de fastlagte vurderingskriterier.

Den mundtlige prøve

Prøven er todelt med to selvstændige opgaver: a) en forberedt redegørelse for et selvvalgt emne på baggrund af en disposition, b) en spontan samtale på baggrund af et oplæg der tager afsæt i et overordnet tema fra årets arbejde. Der må ikke være sammenfaldende tema mellem de to opgaver. Disse to opgaver lægger op til forskellige mundtlige produktionsprocesser og kræver forskellige strategier, som jeg i det følgende vil beskrive og kommentere.

Ved redegørelsen forventes det at eleverne er i stand til at beskrive, genfortælle og udtrykke meninger og holdninger på baggrund af læste tekster. Som forberedelse til redegørelsen skal eleverne hente deres viden fra tekster de har læst i undervisningen. Hvilke sproglige færdigheder bliver testet? Eleverne skal kunne læse og forstå

tekster, referere, udvælge, organisere og præsentere deres viden. Derudover skal de kunne skrive et manuskript til deres redegørelse. De skal demonstrere færdigheder i tekstopbygning ved at organisere og producere en sammenhængende monolog. Eleverne har haft tid til at forberede sig hjemme og i timerne med læreren som vejleder. Det betyder at de har kunnet planlægge, organisere, formulere og øve sig på deres redegørelse, og de har kunnet arbejde med at gøre deres tale flydende og forståelig. Denne forberedelse har betydning for de forventninger der kan stilles til kompleksitet og præcision i det producerede sprog, og den er også afgørende for at eleven kan honorere kravet om at udtrykke sig »sikkert i sin redegørelse i et enkelt, sammenhængende sprog« som beskrevet i Vejledning til prøverne i faget fransk.

Min undersøgelse af hvilken washback redegørelsen som testopgave har på franskundervisningen, tyder på at redegørelsen er en svær genre at håndtere. På den ene side vurderer lærerne det som meget positivt at det er en forberedt opgave hvor eleverne har mulighed for at øve sig og opnå kontrol over det stof de skal formidle i prøvesituationen. På den anden side er sværhedsgraden af genren af en sådan karakter at lærerne skal yde meget hjælp, og eleverne skal lære manuskriptet udenad. Hvis udenadslære bliver en nødvendighed for at få succes til prøven, risikerer undervisningen at blive ren eksamenstræning. Risikoen er at eleverne lærer tekster som de ikke selv helt forstår, og at de ikke opnår ejerskab til deres produkt da de har fået meget hjælp til at producere deres oplæg. De fremlægger et emne på et niveau der ikke er tilpasset deres eget sproglige niveau, hvilket afsløres i den efterfølgende samtale. Dette kan få en effekt på prøvens validitet, og spørgsmålet er om man kan drage meningsfulde slutninger om elevens mundtlige produktive færdigheder på baggrund af prøvens resultat.

Noget andet man kan spørge sig selv om, er hvor autentisk prøven er. Autenticitet defineres her som grad af overensstemmelse mellem de karakteristiske træk ved opgaverne i prøven og de karakteristiske træk ved de situationer eleverne vil komme til at bruge sprog i uden for prøvens kontekst. Hvor ofte har en elev på folkeskoleniveau egentlig behov for at redegøre for noget i 5-7 minutter uden for skolen? En fremtrædende forsker advarer imod forberedt monolog som prøveform, medmindre det er en færdighed testtageren virkelig får brug for (Hughes 2003). Jeg mener her at det vil være på sin plads at definere elevernes kommunikative behov og tilpasse testning af mundtlig produktion til de deskriptorer der findes på niveau A2 i CEFR, som fx: *»eleverne kan give en enkel beskrivelse og præsentation af personer, leve- og arbejdsforhold, daglige rutiner, hvad man kan*

lide, og hvad man ikke bryder sig om osv. som en kort række af enkle udtryk og sætninger, der er sat sammen til en liste« (CEFR 2001: 90). Det kunne være interessant at eksperimentere med andre og mere autentiske måder at teste mundtlig produktion på: fx, at lade elever trække små emner hvor de kort skal fortælle om noget de kan lide, eller beskrive noget de ser på et billede. Desuden er det vigtigt at undersøge washback-effekten af arbejdet med redegørelse sådan som den for øjeblikket praktiseres. Erfaringerne viser at der bliver brugt for meget tid på at skrive og indøve lange manuskripter som skal rettes igennem af lærerne, fordi eleverne ikke har det sproglige overblik der skal til for at sætte sprog på det indhold de gerne vil udtrykke. Arbejdet med manuskripterne tager al for meget tid fra arbejdet med de mundtlige færdigheder.

Ved anden del af den mundtlige prøve, samtalen, forventes det at eleverne kan reagere spontant på spørgsmål. Modsat redegørelsen vil samtalen hvor indholdet ikke er planlagt nødvendigvis bære præg af mindre kompleksitet og præcision. De ytringer som eleverne kan beherske under redegørelsen, beherskes ikke nødvendigvis på samme måde under samtalen. Hvilke færdigheder bliver der så testet her? Eleverne skal på én gang aktivere deres viden om emnet og deres mundtlige sprogfærdighed.

Da den spontane samtale er mindre forudsigelig, kan eleverne ikke på samme måde kontrollere interaktionen. Spontan og uforberedt samtale kræver at de kan anvende kommunikationsstrategier som fx at omformulere sig, rette sig selv, bede om afklaring, tage eller holde ordet.

Hvor store forventninger kan man have til elevernes samtalefærdigheder efter 2-3 års franskundervisning?

På samme måde som med redegørelsen ville det være hensigtsmæssigt at definere elevernes kommunikative behov og hente hjælp i de deskriptorer der findes for mundtlig interaktion på niveau A2 i CEFR: »Eleverne kan interagere i strukturerede og korte samtaler, forudsat at den anden person hjælper til, hvis det er nødvendigt. Kan stille og besvare spørgsmål og udveksle idéer og informationer om velkendte emner i forudsigelige hverdagssituationer. Kan klare meget korte ordvekslinger, men er sjældent i stand til at forstå tilstrækkeligt til at holde samtalen gående på eget initiativ« (CEFR 2001: 113). Med de beskrivelser i bagehovedet ligger der et stort ansvar hos læreren for at formulere oplæg og spørgsmål der er konkrete nok, og som kan sætte elevernes kommunikative kompetencer i spil.

Ved den mundtlige prøve er det læreren der eksaminerer sin elev. Samlet er der afsat 20 minutter til hver elev, hvilket giver passende tid til forhandling mellem censor og lærer og til at give eleven en karakter ledsaget af en kort begrundelse. Vurderingen af mundtlig produktion vil altid være en subjektiv bedømmelse. Derfor kræver det præcise og brugbare vurderingskriterier så eleverne kan blive vurderet ud fra en fælles forståelse af hvad der kræves på deres niveau. Det kræver stor viden om de processer der knytter sig til sprogproduktion, at kunne vurdere det sprog eleverne producerer i de forskellige opgaver.

Redegørelsen hvor sproget er forberedt, vil ofte være præget af et sammenhængende og flydende sprog med relevante udtryk og vendinger. Samtalen vil på den anden side være præget af et spontant sprog med afbrydelse, tøven og gentagelser. For at sikre validitet af prøverne kunne man overveje to forskellige vurderingsskemaer, samt at eleverne blev eksamineret af trænedede censorer fra et censorskorpis der var uddannet i at føre samtale og vurdere elevernes sprog.

Er afgangsprøverne gode prøver?

Prøverne indeholder opgaver med forskellige formål, hvilket giver eleverne mulighed for at vise deres forskellige kommunikative færdigheder. Eleverne skal både lytte, læse, skrive og tale, herunder både redegøre for kendt stof og indgå i samtale. Prøvematerialet er varieret med hensyn til teksttyper og temaer. Ligeledes indgår varierede opgavetyper. Den store bredde og variation skulle gerne bidrage til at sikre prøvernes indholdsvaliditet. Ud over at der er tale om en fornyet og større fokusering på de vigtigste dele af slutmålene for faget fransk, sigter prøverne også på at give en positiv washback på undervisningen. Fokus på lytning og læsning som to færdigheder der testes specifikt, har uden tvivl medvirket til en øget opmærksomhed på anvendelse af lytte- og læsestrategier i den daglige undervisning. Som påpeget her i artiklen mener jeg dog at der er nogle uafklarede problemstillinger i testning af de mundtlige færdigheder, og jeg kunne ønske at der sættes forsøg i gang for at forbedre den del af prøven. En analyse af elevernes kommunikative behov, valg af autentiske kommunikative situationer, udarbejdelse af varierede opgavetyper afpasset målgruppen, ville bidrage til en positiv washback og en styrkelse af den kommunikative undervisning.

Litteratur

- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996): »Test usefulness: Qualities of language tests«. I Bachman & Palmer, *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bygate, M. (1998): »Theoretical perspectives on speaking«. I *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge University Press.
- CEFR (2001): *Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog: Læring, undervisning og evaluering*. Dansk oversættelse. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2008).
- Fogtman, C. (2009): »Er det nok at man selv kan tale dansk?« I *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4, 44-51.
- Fælles Mål 2009 – Fransk*. Faghæfte 18. København: Undervisningsministeriet.
- Hughes, A. (2003): *Testing for Language Teachers*. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luoma, S. (2004): *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McNamara, T. (2000): *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Vejledning til prøverne i faget fransk: Styrelsen for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Grundskolen, Kontor for Afgangsprøver, Test og Evalueringer, August 2010.
- Washback af redegørelsen som testopgave på franskundervisningen i folkeskolen, set fra et lærerperspektiv*. En spørgeskemaundersøgelse – afgangsprøve til Master i Fremmedsprogspædagogik, juni 2011 (ved D. Eychenne).

Risikofyldte test – erfaringer fra dansk testhistorie

I 1930 påbegyndte psykolog og kommunelærer Henning Meyer sit skolepsykologiske arbejde på Frederiksberg, og dermed lød startskuddet til en ny og skelsættende praksis, der i de følgende år skulle brede sig til hele den danske folkeskole. Et af de afgørende nye elementer i denne praksis var anvendelsen af den danske standardisering af Binet-Simon intelligencetesten, der kom til at fungere som et videnskabeligt forankret værktøj, der viste sig funktionelt i forhold til at sortere børn i henholdsvis »normalklasser« og »værneklasser« baseret på børnenes intelligenskvotient.

Den danske folkeskole havde imidlertid længe været gennemsyret af princippet om, at hver elev skulle prøves og eksamineres i hovedfagene for at kunne rykke op i næste klasse (Christensen, 1934, s. 129). Dette skete ved gennemførelsen af årsprøver og eksamener i såvel mundtlig som skriftlig form. Men når den nye praksis på Frederiksberg alligevel er værd at bide mærke i, er det, fordi den afspejler indmarchen af såkaldte videnskabelige test i den danske skoleverden. Disse test adskilte sig på en lang række områder fra eksamener og prøver, fordi de hævdede at være videnskabelige og objektive. Disse nye test var, som i eksemplet fra Frederiksberg, intelligencetest, men der blev også udgivet standardiserede standpunktstest, som lærere og skoler kunne erhverve til brug for testning af deres elever.

Testene blev i datiden set som et alternativ til eksamener, der blev kritiseret for at være subjektive og uvidenskabelige. Bannerførerne i denne bevægelse for indførelsen af videnskabelige test i folkeskolen var de progressive reformpædagoger, hvilket kan synes paradoksalt med nutidige briller. Reformpædagogerne ønskede at



CHRISTIAN YDESEN

Ph.d., ekstern lektor ved Aalborg Universitet
christianydesen@gmail.com

identificere det enkelte barns potentialer og følgelig indrette undervisningen derefter samt placere barnet på dets »rette« hylde i undervisningssystemet. Til denne brug så reformpædagogerne de nye testtyper som progressive værktøjer til at skabe lige og retfærdige muligheder (Ydesen, 2011, s. 59 ff.).

I denne artikel vil jeg se nærmere på tre centrale eksempler på, hvorledes den danske folkeskole i det 20. århundrede har gjort brug af test, og hvilke konsekvenser disse testpraksisser har haft for børnene. Endelig vil jeg komme med nogle betragtninger over, hvilke konkrete erfaringer der med rimelighed kan udledes af disse historiske praksisser.

Risikofyldte test i dansk skolehistorie

Fra 1930'erne vandt intelligenstagning af problembørn stor udbredelse i den danske skoleverden. Denne testpraksis var forbundet med en betydelig risiko for de testede børn, idet testen et meget langt stykke hen ad vejen blev udslagsgivende for barnets videre skæbne i uddannelsessystemet. De første skolepsykologer, med Henning Meyer i spidsen, angav således retningslinjer for fordelingen af børn i forskellige skoleafdelinger baseret på barnets intelligenskvotient. Normalskolen skulle rumme børn med en intelligenskvotient på mellem 90 og 110. Værneskolen skulle bestå af børn med en intelligenskvotient mellem 70 og 90, mens åndssvageforsorgen var reserveret til børn med en intelligenskvotient under 70 (Ydesen, 2011, s. 55). Intelligenskvotientgrænsen på 70 for børn overført til åndssvageforsorgen blev endda knæsat i et cirkulære fra 1943 vedrørende udmøntningen af skoleloven af 1937¹. Forestillinger om intelligens og intelligenskvotienter spillede således en afgørende rolle i bedømmelsen af børnene og dermed deres videre livsforløb.

Men det var ikke kun skolepsykologernes intelligenstagning, der rummede en risiko for det testede barn. På Emdrupborg forsøgsskole, der blev etableret i 1948, søsattes det hidtil mest omfattende test- og evalueringsprogram i Danmark med det overordnede formål at omsætte pædagogiske og psykologiske teorier til praksis. Som led i dette program blev samtlige børn, der var indskrevet ved skolen, testet med Uppsala-skolemodenhedstesten, der blev benyttet til at afgøre graden af barnets skolemodenhed. Testen blev således anvendt til at afgøre, hvorvidt barnet umiddelbart kunne starte i skole, eller om det måtte vente et år. Men Uppsala-testen vandt også udbredelse uden for Emdrupborgs mure. I 1958 blev således ca. 7.000 danske førskolebørn ud af ca. 73.400 testet med Uppsala-testen.

Uppsala-skolemodenhedstesten var en prognostisk gruppetest, som tog sigte på at afdække evner forbundet med intelligens med henblik på at identificere børn, der med stor sandsynlighed ville klare sig dårligt i skolen. Men testen blev også anvendt til at undgå overvægt af problembørn i de nye førsteklaser.

Den praktiske gennemførelse af Uppsala-testen tyder imidlertid på, at der var betydelige fejlkilder til stede i testsituationen. Prøvens resultat afhang af, om det var lykkedes at skabe den rette afslappede atmosfære, af observatørens subjektive bedømmelser, problemer med træthed og manglende koncentration, børnenes kendskab og erfaring med testopgaver og testsituationer samt børnenes forventningsfuldhed og usikkerhed i deres første møde med skolen (Ydesen, 2011, s. 155 ff.). Konsekvensen af en ikke-bestået test blev som regel en udskudt skolestart.

Et tredje eksempel på risikofyldte test er den omfattende testpraksis mellem 1961 og 1971 af grønlandske børn i 12-års-alderen. Testen skulle afklare, hvorvidt det enkelte barn kunne komme på et års skoleophold i Danmark og dermed få adgang til en videregående uddannelse.

Behovet for at udvælge de rigtige grønlandske børn fik skoledirektoratet og Ministeriet for Grønland til at se på test som en brugbar selektionsteknologi, der kunne sikre objektivitet i udvælgelsen. Ud over faglige test i disciplinerne dansk og grønlandsk diktat, stileskrivning samt regning blev fra 1969 også den såkaldte GNVTB (Greenlandic Non-Verbal Test Battery) intelligenstagstest anvendt i udvælgelsen af grønlandske børn, om end den dog kun blev anvendt i tvivlstilfælde. Årsagen til inddragelsen af GNVTB-testen var den kritik, som Jesper Florander (1918-1988) fra Danmarks Pædagogiske Institut ved flere lejligheder rejste af de anvendte faglige test samt lærerevalueringerne. Florander såede tvivl om den eksisterende udvælgelsesprocedures evne til at identificere alle egnede grønlandske børn og påpegede et behov for en kulturneutral test. Valget faldt på NVTB-testen, der var udviklet af den danske skolepsykolog og senere professor ved Danmarks Lærerhøjskole Kaj Spelling (1915-1994) under hans arbejde for UNESCO i Malaysia i slutningen af 1950'erne. Testen blev siden standardiseret på 375 grønlandske børn fra 10 byer og 8 bygder i Vestgrønland, hvilket afstedkom tilføjes af G'et i testens betegnelse (Ydesen, 2011, s. 202 ff.).

Inddragelsen af GNVTB-testen i det allerede omfattende testbatteri medførte imidlertid ikke en højere grad af klarhed og objektivitet. På trods af testens sigte som en kulturneutral intelligenstagstest indeholdt den fremdeles kulturelle normer og værdier i form af

abstrakt tænkning og evnen til logisk ræsonnement. Den kulturelle skævhed kom blandt andet til udtryk derved, at mange grønlandske børn fandt det vanskeligt at arbejde med abstrakte geometriske figurer, som var en kernekomponent i GNVTB-testen (ibid.).

De historiske erfaringer

De historiske erfaringer med disse tre testpraksisser afslører en række problematiske forhold, som det også i dag er værd at være opmærksom på.

For det første kræver gennemførelsen af en test, at testtageren er rolig, afbalanceret og fattet. Dette har man historisk forsøgt at løse ved at lægge stor vægt på tilvejebringelsen af en rolig og uhøjtidelig atmosfære i selve testsituationen for på den måde at skabe gode arbejdsbetingelser for testtageren. Men det er klart, at dette må være behæftet med en del usikkerhed. For det andet kræver sammenligning af testresultater, at samtlige test er foregået under præcis de samme forhold – et forhold, som ligeledes kan være vanskeligt at tilvejebringe. Og for det tredje er ingen test bedre, end testdesigneren har været i stand til at lave den. Det vil sige, at den logik, der er indlagt i testen, og testens indbyggede kulturelle værdier – det forhold, at noget nødvendigvis må anses for bedre end noget andet for at kunne foretage en evaluering – er af afgørende betydning for kvaliteten. Ligeledes kan paletten af svarmuligheder i en multiple choice-test være afgørende for testens kvalitet. Et relevant spørgsmål til yderligere refleksion er, hvorledes de forkerte svar i en multiple choice-test kan være forkerte efter alle standarder, men samtidig være tillokkende nok til at kunne udfordre det rigtige svar. Endelig betyder også det anvendte sprog og de anvendte begreber noget for testens kvalitet. Årsagen er, at testtageren gerne skulle bibringes den rigtige forståelse af spørgsmålet, og her spiller sproglige koder og begrebslige associationer en central rolle. Alene disse fejkilder peger på, at det ikke er tilrådeligt at bedømme et barn på grundlag af blot en enkelt test.

Et mere fundamentalt problem er, at en standardtest vanskeligt kan indfange individets righoldighed. De prognostiske elementer, som fandtes i alle tre historiske testpraksisser, viste sig at indeholde betydelige usikkerheder. Alle mennesker er naturligvis forskellige, og derfor kan man ikke håbe på, at en standardtest kan give en udtømmende beskrivelse af et menneske eller blot dets evner inden for et bestemt område. I den forbindelse er det væsentligt at være opmærksom på, at testresultaterne i standardiserede test ikke kun

afhænger af testtagerens svar, men i lige så høj grad af normgruppens svar, eftersom testresultaterne bedømmes i forhold til normgruppen.

Endelig viser de historiske erfaringer med test, at deres indførelse er tæt forbundet med tanker om effektivitet, både uddannelsesmæssigt og samfundsøkonomisk. I såvel de historiske eksempler som i den nuværende situation spiller økonomisk effektivitet og opfattelser af den internationale konkurrencesituation en afgørende rolle i forhold til skabelsen af et frodigt klima for test. Det kommer blandt andet til udtryk i erhvervslivets kritik af skolen og af de kundskaber, eleverne forlader skolen med. Denne kritik var også dominerende i mellemkrigstiden, så på denne front er der ikke meget, der har forandret sig. En sådan kritik fremmer planer og ønsker – både i og uden for skolen – om at måle uddannelsessystemets produktion.

På baggrund af disse pointer er det næppe nogen overdrivelse at appellere til en høj grad af ydmyghed i omgangen med testresultater. Appellen understøttes af de historiske erfaringer med anvendelse af testpraksis på både Frederiksberg, Emdrupborg og i Grønland. Det har nemlig vist sig, at test i praksis har en tendens til at underminere og begrænse helhedsvurderinger samt i det hele taget andre evalueringsformer som eksempelvis kvalitative lærerevalueringer. Årsagen er, at det er så besnærende at sammenligne talmæssige størrelser uden hensyntagen til de mange forbehold og fejlkilder, som ligger indbygget i testresultaterne.

Note

- 1 Cirkulære vedrørende gennemførelse af de i folkeskoleloven af 18. maj 1937 §2, stk. 5 givne bestemmelser om indretning af særundervisning for børn, der ikke kan følge den almindelige undervisning, §1-5.

Litteratur

- Christensen, Georg (1934): Examensforhold i Danmark. *Skola och Samhälle* (3), pp. 125-129.
- Ydesen, Christian (2011): *The Rise of High-Stakes Educational Testing in Denmark (1920-1970)*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Certificering af universitets- underviseres engelsksproglige kompetencer

Overgangen fra dansk til engelsk som undervisningssprog på mange uddannelser ved danske universiteter medfører, at stadig flere undervisere nu underviser på et andet sprog end deres modersmål. Selvom mange undervisere tilsyneladende klarer denne omstilling uden betydelige vanskeligheder, indikerer forskning, at overgangen til engelsk som undervisningssprog kan medføre en forringelse af undervisningens kvalitet (se fx Vinke, 1995; Klaasen, 2001; Wilkinson, 2005; Tange, 2010). For at opretholde et højt niveau i undervisningen har Københavns Universitet (KU) implementeret en certificeringsprocedure, som skal sikre et tilfredsstillende engelsksprogligt niveau blandt undervisere på en række af universitetets kandidatuddannelser.

Certificeringsproceduren er udviklet af KU's Center for Internationalisering og Parallelsproglighed (CIP) og har fået navnet »Test of Oral English Proficiency for Academic Staff« (TOEPAS). Det overordnede formål med TOEPAS er at vurdere, om underviserne har de sproglige forudsætninger, det kræver, for at undervise på engelsksprogede uddannelser på kandidatniveau. Testen tjener imidlertid også et andet, formativt formål, nemlig at give testtagerne feedback



JOYCE KLING

Ph.d.-stipendiat, Institut for Engelsk, Germansk og Romansk, Københavns Universitet
joyce@hum.ku.dk

**LARS STENIUS STÆHR**

Projektleder, Novo Nordisk
larsstaehr@gmail.com

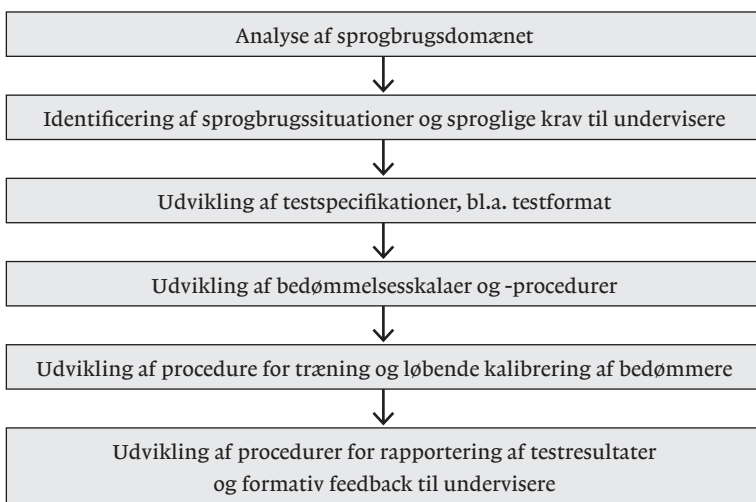
på deres sproglige præstation. Dermed giver testen testtagerne et redskab, som de kan bruge til at forbedre deres engelske sprogfærdighed.

Hensigten med denne artikel er at skitsere hovedfaserne i udviklingen af TOEPAS samt at sætte fokus på centrale aspekter af testen, som bidrager til at styrke dens validitet og reliabilitet. Derudover vil vi kort beskrive den formative feedback, som testtagerne får på baggrund af deres præstation i testen.

Hovedfaserne i udviklingen af TOEPAS

Figur 1 beskriver hovedfaserne i udviklingen af TOEPAS fra den indledende analyse af sprogbrugsdomænet over udvikling af testformat og bedømmelsesskalaer til rapportering af testresultater til testtagerne. Det er vigtigt at understrege, at testen ligeledes har været igennem en pilotafprøvningsfase, som førte til en række justeringer, inden den endelige version af testen blev implementeret.

Figur 1: Hovedfaserne i udviklingen af TOEPAS



I det følgende vil vi se nærmere på nogle af faserne i udviklingsprocessen.

Analyse af sprogbrugsdomænet

Som det fremgår af figur 1, blev testformatet udviklet på baggrund af en analyse af sprogbrugsdomænet. Bachman & Palmer (1996: 44) definerer begrebet »sprogbrugsdomæne« (target language use domain) som »en række specifikke sproglige opgaver (language use

tasks), som testtageren med stor sandsynlighed vil opleve i andre sammenhænge end testsituationen, og som vi ønsker, at vores vurderinger af sproglig kompetence skal kunne generaliseres til«. I forbindelse med domænespecifikke test som TOEFL er det vigtigt, at testsituationen afspejler sprogbrugsdomænet, således at testtagerens præstation i testen kan opfattes som repræsentativ for testtagerens sproglige kompetence i forbindelse med sproglige opgaver i sprogbrugsdomænet generelt. En stærk sammenhæng mellem de sproglige opgaver, der indgår i testen, og selve sprogbrugsdomænet giver testen bedre validitet og autenticitet.

For at sikre sammenhæng mellem testen og sprogbrugsdomænet undersøgte vi, hvordan den engelsksprogede undervisning på KU rent faktisk foregår. For at få et realistisk indtryk af undervisningen overværede vi en række undervisningssituationer på uddannelser med engelsk som undervisningssprog, vi interviewede studielede på sådanne uddannelser, og vi gennemførte korte interview med underviserne selv.

Vores analyse af sprogbrugsdomænet fokuserede primært på de mundtlige sprogbrugssituationer, som universitetsundervisning indebærer, eksempelvis i forbindelse med forelæsning, holdundervisning, gruppearbejde og laboratorieundervisning. I disse forskelligartede undervisningssituationer stilles underviserne over for en række sproglige udfordringer. Vores domæneanalyse viste ikke overraskende at sprogbrug i interaktion med studerende og til præsentation af fagligt stof er nogle af de mest almindelige i universitetsundervisning:

Som beskrevet nedenfor udviklede vi et testformat, hvor disse sproglige opgaver indgår.

Testformatet

På baggrund af domæneanalysen udviklede vi en testprocedure, der simulerer to af de sprogbrugssituationer, som er almindelige i sprogbrugsdomænet: 1) Forelæsning med udgangspunkt i visuelle hjælpemidler, men uden manuskript og 2) Interaktion med studerende om forelæsningsindhold og om beslægtede emner. Disse to opgaver indgår i testproceduren for at gøre det muligt at vurdere, om testtageren er i stand til at håndtere de sproglige udfordringer, som domæneanalysen viste, er mest almindelige i universitetsundervisning. Naturligvis ville en vurdering af en undervisers sproglige kompetence ideelt set foregå i forbindelse med en rigtig undervisningssituation, men af praktiske årsager er det ikke muligt

at certificere på denne måde. En simulering af en undervisnings-situation er derfor det tætteste, man i en testsituation kommer på virkeligheden i undervisningslokalet, og dette testformat blev af testtagerne i pilottestningen af proceduren vurderet som autentisk.

En TOEPAS-certificeringsprocedure varer ca. 2 1/2 time og involverer tre undervisere fra samme uddannelse eller forskningsfelt, som hver holder en *kort forelæsning* og desuden indgår i et *rollespil* som »studerende« for at simulere en rigtig undervisningssituation. Hver testtager holder altså en forelæsning om et emne, der hører under vedkommendes ekspertise, og diskuterer herefter forelæsningsen med sine kolleger, der foregiver at være studerende. I modsætning til andre sprogtest bestemmer vi ikke, hvilke emner testtageren skal tale om. Testtageren vælger selv et emne, som han eller hun normalt underviser i, hvilket gør det muligt for bedømmerne at iagttage testtagerens mundtlige sprogfærdighed i forbindelse med en situation, der på de væsentligste punkter ligner almindelig universitetsundervisning. For at kunne simulere en undervisningssituation, hvor testtageren interagerer med studerende om forelæsningsens indhold realistisk, er det vigtigt, at de tre testtagere kommer fra samme uddannelse eller fagområde, således at de kan indgå i naturlig samtale om det pågældende emne. Denne forholdsregel sikrer, at de sproglige opgaver i testen ligner dem, der forekommer i forbindelse med almindelig universitetsundervisning.

Testen optages på video, og to trænedede bedømmere vurderer testtagernes præstation på baggrund af selve testsituationen og videooptagelsen. Den endelige bedømmelse består i en *holistisk* bedømmelse på en skala fra 1 til 5, som gives med udgangspunkt i en *analytisk* profil, der baseres på følgende kriterier: *fluency*, udtale, ordforråd, grammatik og interaktionsevne. Bedømmelsesskalaerne beskrives nærmere i næste afsnit.

Bedømmelsesskalaer og -procedurer

Som nævnt ovenfor indgår der to elementer i bedømmelsen af hver testtagers præstation: 1) En bedømmelse på fem analytiske skalaer (*fluency*, udtale, ordforråd, grammatik og interaktionsevne) og 2) En samlet holistisk bedømmelse.

Til hver af de fem sproglige delkompetencer er der udarbejdet detaljerede deskriptorer på fem niveauer, således at der foreligger nøje beskrivelse af, hvad testtagerne skal kunne på hvert trin i bedømmelsesskalaen.

Når man kigger på alle fem delkompetencer, vil en god præstation i testen således demonstrere en høj grad af *fluency*, altså evne til at tale flydende, ubesværet og sammenhængende i et naturligt tempo og uden unaturlige sproglaterede pauser. Endvidere vil den gode testtagers *udtale* være letforståelig og præcis, og den vil ikke skabe forståelsesproblemer eller i det hele taget være en hindring for effektiv kommunikation. I forhold til *ordforråd* indebærer en god præstation bl.a. korrekt brug af en bred vifte af akademiske og domænespecifikke ord og endvidere god beherskelse af idiomer og kollokationer. I en god præstation er testtagerens *grammatik* kendetegnet ved korrekthed og præcision i såvel simple som komplekse grammatiske strukturer. Endelig vil den gode præstation være kendetegnet ved god *interaktionsevne*, hvilket indebærer, at testtageren forstår og svarer passende og effektivt på spørgsmål og kommentarer. I den gode præstation er testtageren ligeledes fuldt ud i stand til at håndtere uklare spørgsmål og misforståelser, eksempelvis ved brug af opklarende spørgsmål og eventuelt anmodninger til de studerende om at gentage eller omformulere uklare spørgsmål.

Denne analytiske profil fører så til en indplacering på den holistiske skala. Som det også er tilfældet i andre test (eksempelvis IELTS), er den holistiske skala i TOEPAS ikke blot en sammenfatning af de analytiske deskriptorer. I stedet består den holistiske skala af mere overordnede og gennemskuelige kompetencebeskrivelser til brug for testtageren selv og til brug for andre parter (instituttlede, dekaner, administratorer osv.).

Tablet 1: Den holistiske bedømmelsesskala (TOEPAS)

Resultatet af certificeringen er baseret på en samlet vurdering af underviserens *fluency*, udtale, ordforråd, grammatik og evne til at interagere på engelsk i forhold til undervisning på universitetsniveau.

-
- 5: Underviseren har vist engelskkundskaber i forhold til undervisning på universitetsniveau svarende til, hvad man ville forvente af en veltalende, veluddannet person med engelsk som modersmål. Underviseren er derfor certificeret til at undervise på kurser med engelsk som undervisningssprog. Sprogtræning er ikke nødvendig.
-
- 4: Underviseren har vist fremragende engelskkundskaber i forhold til undervisning på universitetsniveau. Underviseren er derfor certificeret til at undervise på kurser med engelsk som undervisningssprog. Sprogtræning er ikke nødvendig.

-
- 3: Underviseren har vist gode engelskkundskaber i forhold til undervisning på universitetsniveau. Underviseren er derfor certificeret til at undervise på kurser med engelsk som undervisningssprog. Sprogtræning er ikke nødvendig, men underviseren vil muligvis have udbytte af sprogtræning med fokus på et eller flere af de sproglige forhold, der er blevet evalueret ved certificeringen.

 - 2: Underviseren har ikke vist tilstrækkelige engelskkundskaber i forhold til undervisning på universitetsniveau. Underviseren er derfor ikke certificeret til at undervise på kurser med engelsk som undervisningssprog. Sprogtræning er nødvendig.

 - 1: Underviseren har vist engelskkundskaber med betydelige mangler i forhold til undervisning på universitetsniveau. Underviseren er derfor ikke certificeret til at undervise på kurser med engelsk som undervisningssprog. Omfattende sprogtræning er nødvendig.
-

Umiddelbart efter hver certificeringsprocedure vurderer bedømmerne både individuelt og i fællesskab hver af præstationerne. Efter at have vurderet en testtagers præstation i forhold til de fem sproglige delkompetencer, som udgør den analytiske profil, tildeler bedømmerne en holistisk bedømmelse på femtrinsskalaen i Tabel 1. På dette stadie i bedømmelsesprocessen diskuterer bedømmerne deres individuelle vurderinger af præstationen, og de skal i fællesskab blive enige om en holistisk bedømmelse. Testtagere, der opnår resultatet 3, 4 eller 5 på den holistiske skala, certificeres til at undervise på kurser med engelsk som undervisningssprog, mens testtagere, som opnår resultatet 1 eller 2, og hvis engelsksproglige kompetencer i forbindelse med undervisning på universitetsniveau altså viser betydelige mangler, ikke certificeres.

For at sikre testens reliabilitet og validitet er alle bedømmelsesprocedurer og selve testsituationen standardiseret i så vid udstrækning som overhovedet muligt. Hvis de to bedømmere ikke kan nå til enighed om en indplacering på den holistiske skala, indkalder en tredje bedømmer, som vurderer den pågældende præstation med udgangspunkt i videooptagelsen. De tre bedømmere diskuterer derefter deres individuelle vurderinger af præstationen og når til enighed om et holistisk resultat. I alle tilfælde, hvor en præstation bedømmes til resultatet ikke certificeret (1 eller 2) eller til en

toppræstation (5), indkaldes en tredje bedømmer, som bekræfter dette resultat ved hjælp af videooptagelsen.

Alle bedømmelsesprocedurer er nøje fastlagt og bliver fulgt ned til mindste detalje. Bedømmerne skal ved hver certificering redegøre for deres samlede vurdering af en præstation ved brug af deskriptorerne inden for hver af de fem sproglige analytiske skalaer. Endelig holdes der regelmæssigt normeringsmøder, hvor deskriptorerne diskuteres, og hvor både specielt udvalgte og tilfældige videooptagelser bliver bedømt på ny. Videooptagelserne tjener således flere formål: de er et vigtigt værktøj i forbindelse med træningen af bedømmerne, og de sikrer konsekvens (og dermed reliabilitet) i vurderingen af testtagernes præstationer og sammenhæng med de kriterier, der i form af deskriptorer ligger til grund for bedømmelsen.

Feedback efter certificeringen

I sprogtest i almindelighed gives der sjældent anden feedback til testtageren end en overordnet kompetencebeskrivelse, som beskriver præstationen. En TOEPAS-testtager modtager imidlertid mere detaljeret feedback på sin præstation, hvilket betyder, at TOEPAS som nævnt i indledningen også tjener et formativt formål. Foruden certifikatet, hvoraf det holistiske resultat fremgår, modtager testtageren en detaljeret skriftlig beskrivelse af sin sprogfærdighed inden for delkompetencerne *fluency*, udtale, ordforråd, grammatik og interaktionsevne. Den skriftlige feedback indeholder eksempler på både god og dårlig sprogbrug og indikerer, om underviseren kunne have udbytte af sprogtræning i en eller flere af de sproglige delkompetencer. Ud over den skriftlige feedback modtager testtageren også et link til videooptagelsen af præstationen. Videooptagelsen er et naturligt supplement til den skriftlige feedback, fordi den giver testtagerne et redskab til at gennemgå feedbacken, vurdere deres egne præstationer og eventuelt overveje, om sprogtræning kunne være fordelagtig for dem. Endelig har testtageren mulighed for at få et opfølgende møde med en af bedømmerne om præstationen. Dette giver testtageren mulighed for at skabe klarhed omkring detaljer i feedbacken, og et sådant møde kan udgøre et skridt på vejen i testtagerens sproglige kompetenceudvikling. Mødet giver endvidere bedømmeren mulighed for at uddybe aspekter af feedbacken samt give vejledning om, hvilke særlige sproglige områder testtageren bør fokusere på for at blive bedre til at under-vise på engelsk.

Konklusion

I denne artikel har vi kort skitseret faserne i udviklingen af TOEPAS samt beskrevet centrale aspekter af testen. Som det forhåbentlig er fremgået, er testens endelige udformning således et resultat af en grundig udviklingsproces baseret på en konkret domæneanalyse, og dette bidrager efter vores opfattelse til at gøre TOEPAS til et validt, pålideligt og transparent redskab til at vurdere underviseres mundtlige engelskkundskaber i forbindelse med undervisning på universitetsniveau. Yderligere undersøgelser er dog nødvendige for at understøtte denne opfattelse empirisk.

Til sidst er det vigtigt igen at understrege, at TOEPAS er mere end blot et certificerings- og kvalitetssikringsredskab, idet feedbacken, som alle testtagere modtager, kan danne udgangspunkt for det videre arbejde med den enkelte undervisers sprogfærdighed.

Litteratur

- Bachman, L. F. and Palmer, A. S. (1996): *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Douglas, D. (2000): *Assessing languages for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klaassen, R. (2001): *The International University Curriculum. Challenges in English medium instruction*. Ph.d.-afhandling. Delft: Technische Universiteit Delft. <http://repository.tudelft.nl/view/ir/uuid%3Adea78484-b8c2-40d0-9677-6a508878e3d9/>
- Tange, H. (2010): Caught in the Tower of Babel: university lecturers' experiences with internationalization. *Language and Intercultural Communication*, 10:2, 137-149. <http://dx.doi.org/10.1080/14708470903342138>
- Vinke, A. A. (1995): *English as the Medium of Instruction in Dutch Engineering Education*. Ph.d.-afhandling. Delft: Technische Universiteit Delft. <http://repository.tudelft.nl/view/ir/uuid:491b55f9-fbf9-4650-a44d-acb9af8412a8/>
- Wilkinson, R. (2005): Integrating content in language and language in content: Conclusions from two experiences. I Wilkinson, R. (ed.) (2005): *Integrating Content and Language: Meeting the challenge of a multilingual higher education*. (453-465). Maastricht: Universitaire Pers Maastricht.

Hvad synes du selv? – Om underviseres evaluering af egne kompetencer i engelsk

Internationale uddannelser og kvalitetssikring

Som bekendt orienterer højere lærestalter sig i disse år mod det globale uddannelsesmarked. Antallet af internationale uddannelser, 'eliteuddannelserne', er hastigt stigende, og det er måske en af årsagerne til at universiteterne halter bagefter mht. kvalitetssikring for så vidt angår de sproglige kompetencer hos undervisere der ikke har engelsk som modersmål. Copenhagen Business School (CBS) kan ikke siges at være fremme i skoene i den henseende. Som uddannel-



LOUISE DENVER

Lektor, Copenhagen Business School
ld.isv@cbs.dk



CHRISTIAN JENSEN

Adjunkt, Københavns Universitet
chrjen@hum.ku.dk



INGER M. MEES

Lektor, Copenhagen Business School
im.isv@cbs.dk



CHARLOTTE WERTHER

Lektor, Copenhagen Business School
cw.isv@cbs.dk

sesdekan, Jan Molin, udtrykker det: »Vi har en sprogpolitik, der bare venter på at blive realiseret – herunder et sprogcenter om et par år, der skal gå ud og supervisere undervisere« (citat fra FORSKERforum, oktober 2010). Men er supervision overhovedet en hensigtsmæssig løsning? Man sætter ikke en lærer til at undervise inden for et område hvor han ikke har den fornødne faglige kompetence. Analogt hermed bør man vel heller ikke anbringe en lærer i en undervisningssituation hvor han skal bruge engelsk som undervisningssprog uden at have vished for at han har de sproglige forudsætninger for at formidle det faglige budskab tilfredsstillende. Som situationen p.t. er på CBS, kan studielederne få oplysninger om lærernes sproglige kompetencer i forbindelse med de studerendes evalueringer. Det kan diskuteres hvilken betydning man i det hele taget bør tillægge studerendes evalueringer af læreres engelskkompetencer, men selv hvis vi anskuer spørgsmålet med institutionens øjne, er studenterevalueringer i denne sammenhæng forbundet med et væsentligt problem, nemlig at de finder sted *post festum*, altså på et tidspunkt hvor den skade som måtte være gjort, ikke kan gøres ugjort. Negative udfald af evalueringer kan højst bruges præventivt ved lærerdækningen næste gang kurset udbydes.

Kunne løsningen ikke ligge i at bede lærerne om selv at vurdere, om de har de sproglige kompetencer som kræves for at undervise på engelsk? Det er enkelt – og billigt. Dette spørgsmål vil blive belyst i det følgende på basis af en undersøgelse hvor en række lærere på de internationale uddannelser inden for økonomi, politik og virksomhedsledelse på CBS blev bedt om at evaluere egne kompetencer i engelsk. Til perspektivering af lærernes selvevalueringer inddrages ekspert- og studenterevalueringer af de samme læreres sproglige kompetencer.

SPEAC

Til belysning bl.a. af forholdet mellem forskellige evalueringsformer blev der i 2007 foretaget en større spørgeskemaundersøgelse blandt studerende og lærere på de internationale uddannelser på CBS med projektet *Students' Perceptions of the English of Academics* (SPEAC) (Denver et al., 2009a; Denver et al., 2009b; Jensen et al., 2011). Undersøgelsen omfattede knap 1800 studenterbesvarelser vedr. 33 lærere hvoraf 31 ikke har engelsk som modersmål. De studerende blev bedt om at foretage en evaluering af en enkelt forelæsning mht. sproglige såvel som pædagogiske kompetencer og undervisningens vellykkethed.

Lærerne blev ligeledes bedt om at udfylde et skema som var opbygget på nogenlunde samme måde som de studerendes, men spørgsmålene til lærernes engelsk var opdelt i kompetencer inden for hhv. alment og akademisk engelsk, og desuden blev der spurgt til deres sproglige forberedelse til forelæsningen, og til hvorvidt de selv følte de udfoldede sig lige så frit i lærerrollen som ved undervisning på modersmålet. Endelig indeholdt begge skemaer en række spørgsmål om biodata (såsom alder, køn, modersmål, erfaring med engelsk som arbejdsprog fra ophold i engelsktalende lande).

Forelæsningserne blev lydoptaget, og efterfølgende blev tre erfarne sproglige eksperter bedt om at give deres bedømmelse af engelsk-kompetencerne hos de 31 lærere der ikke har engelsk som modersmål. Evalueringen skulle foretages i henhold til the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (The Council of Europe, 2001), den fælles europæiske standard for sproglig kompetence, som de tre eksperter i udstrakt grad har anvendt i deres arbejde. CEFR opererer med seks kategorier: C2, C1, B2, B1, A2, A1, med C2 som det højeste og A1 som det laveste niveau. Eksperterne blev desuden bedt om at foretage en yderligere graduering inden for de tre niveauer: fx C2+, C2 og C2-. Eksperterne gav først en individuel bedømmelse af lærernes engelsk, og på et senere møde satte de sig sammen for at finde frem til en fælles evaluering af hver enkelt lærers kompetencer i engelsk.

Undervisernes selvevaluering

I spørgeskemaet blev lærerne bedt om at bedømme deres kompetencer i alment engelsk (*How would you rate your English*) på en 6-punktskala gående fra *excellent*, *very good*, *good*, *satisfactory*, *sufficient* til *barely sufficient*. Den samme skala blev anvendt til spørgsmål om kompetencerne inden for akademisk engelsk (*How would you rate your academic English in relation to the following activities*). Fra listen over aktiviteter inddrager vi her de fire produktive færdigheder som vi skønner, har størst relevans for undervisningen (*speaking English*, *participating in dialogue*, *making presentations* og *responding to questions*). Både mht. alment og akademisk engelsk foretog godt en tredjedel af lærerne afkrydsning i den høje ende af skalaen fra *excellent* til *very good* (fem lærere svarede faktisk *excellent* til alle spørgsmål!). En lille tredjedel placerede sig i den lavere ende af skalaen fra *satisfactory* til *sufficient*. Den sidste tredjedel bedømte egne kompetencer til *good*. Som forventet, var der ingen markeringer ved *barely sufficient*, så i realiteten kan *good* opfattes som en middelkategori.

Et par resultater giver en idé om lærernes tillid til egne engelsk-kompetencer. En række spørgsmål vedrørte den sproglige forberedelse af forelæsningsen. Havde lærerne brugt hjælpemidler (elektroniske eller andre) for at rette sproget ind mht. ordforråd, grammatik og/eller udtale? Svarene viste at kun fem lærere havde søgt hjælp til afpudsning af den sproglige form; to havde søgt information om udtale, og to desuden i forhold til grammatiske spørgsmål. De pågældende lærere var alle at finde i den lavere ende på ranglisten for selvevalueringerne. De resterende lærere, i alt 26, havde ikke benyttet nogen form for hjælpemidler til justering af deres engelsk.

Hvis dette resultat er overraskende for et sprogmenneske, er det følgende så meget mere overraskende. Lærerne blev bedt om at tage stilling til en tænkt situation: *Compared with a scenario in which you had given today's lecture in your mother tongue, how would you describe yourself during today's lecture?* Og graden af enighed kunne udtrykkes med *(strongly) agree*, *(strongly) disagree* eller *don't know* ud for udsagnene: *I was just as spontaneous/just as pedagogically successful/just as successful at keeping the students' interest/at involving students, I found it just as easy to find appropriate examples* og *I would have felt more at ease*. Med få undtagelser hvor markeringerne ud for 1 eller 2 af de 6 udsagn indikerer nogen usikkerhed i forbindelse med undervisningen på engelsk, vurderer omkring halvdelen af lærerne – svarende til de lærere som har placeret sig selv i den øverste ende af ranglisten – at deres undervisning var lige så vellykket som når de underviser på deres modersmål. Svarene fra de resterende lærere var mere blandede. Først og fremmest var mange enige om at de ville have følt sig bedre tilpas ved at undervise på deres modersmål.

Eksperternes evaluering af underviserne

I bedømmelsen af lærernes kompetencer i engelsk benyttede eksperterne med to undtagelser udelukkende CEFR-skalaens kategorier C1 og B2 (med underkategorier). Som forventet viste det sig at de lavere niveauer var irrelevante. Ca. 40 % af lærerne blev bedømt til et C-niveau, resten til B-niveau.

I alt 13 lærere befinder sig med en bedømmelse til C-niveau (med underkategorier) i den øvre ende af eksperternes rangliste; af disse 13 har otte placeret sig lavere i selvevalueringerne, nemlig mellem nr. 14 og 30 på ranglisten, og omvendt er otte lærere rykket op blandt de 13 bedste af eksperterne. Desuden konstaterede vi enkelte meget store diskrepanser. Fx indtager den lærer som med en ekspertbedømmelse til C2÷ indtager en klar førsteplads, en midterposition som nr. 16 på ranglisten for selvevalueringerne, mens en af de seks

øverst placerede hos eksperterne er at finde blandt de fem lavest placerede på ranglisten for selvevalueringerne. Dette brogede billede understøttes af de statistiske analyser som viser at korrelationen mellem de to sæt evalueringer er lav og ikke-signifikant.

Der hersker blandt visse forskere i engelsk som undervisningsprog en opfattelse af at sprogspecialister lider af tunnelsyn i den forstand at de har den holdning at kommunikation på engelsk på universiteternes internationale uddannelser bør foregå på standardvarianter af britisk eller amerikansk engelsk. Vi må nok erkende at vores sprogspecialister har en rem af huden. I sidste instans er det dog de studerende som er aftagerne, og det er deres tilfredshed som er afgørende for hvilke universiteter og studier de mener, står sig bedst i konkurrencen på det globale marked. Så ud fra et pragmatisk synspunkt er det væsentligt hvad de studerende mener om deres læreres engelsk.

De studerendes evaluering af underviserne

Det korte svar på det spørgsmål lyder at de befinder sig et sted i midten. De statistiske analyser viser at de studerendes evalueringer korrelerer både med eksperternes evalueringer og med lærernes selvevalueringer. Begge korrelationer er signifikante, men mens korrelationen med eksperternes evalueringer er stærk, er korrelationen med lærernes selvevalueringer moderat til god. De studerendes evalueringer ligger altså tættere på ekspertevalueringerne end på underviserens selvevalueringer.

Hvad kan vi i øvrigt udlede af de studerendes evalueringer? Generelt placeres lærere som har været på længere ophold i engelsktalende lande hvor engelsk bruges som arbejdssprog, højere i evalueringerne af lærernes engelsk (en tendens som går igen i lærernes evaluering af egne kompetencer i engelsk). Det er rimeligt at antage at et sådant ophold kan have en afsmittende effekt på sprogets *fluency* og i det hele taget på den måde som læreren folder sig ud i lærerrollen på. Spiller denne sammenhæng ikke også ind i eksperternes evalueringer? Jo, men det ser ikke ud til at den tillægges samme vægt i den samlede evaluering. En del af forklaringen kan ligge i det forhold at eksperterne udelukkende har lydoptagelser som evalueringsgrundlag, ikke totalscenerier. Og om end eksperterne i flere tilfælde konstaterer en høj grad af sikkerhed og frigjorthed i præsentationen af det faglige budskab, fremhæves det samtidig at lærernes engelsk lider under »monoton dansk intonation«, slutstavelser som sluges, fejlagtig udtale og forkerte tryk, basale grammatiske fejl mv.

Kan vi komme nærmere et svar på hvad de studerende vægter højest *fluency* eller sproglig korrekthed? Vi har målt på fire faktorer hvor to har relation til sproglig korrekthed (*grammar* og *pronunciation*) og to har med diskursen at gøre (*degree of fluency* og *easy to follow*). Hvis vi først sammenligner evalueringerne fra studerende og eksperter, viser analysen at der er tættere sammenhæng mellem evalueringerne af grammatik og udtale end det er tilfældet mht. en flydende og let forståelig diskurs. Hvis vi dernæst sammenligner evalueringerne fra de studerende og underviserne, er sammenhængen tættere mht. de to faktorer som har med diskursen at gøre. Kort sagt, de studerende ser ud til at tillægge sproglig korrekthed mindre betydning end eksperterne, men helt klart større betydning end lærerne.

Kompetencer i engelsk – almene undervisningskompetencer

Hvis forelæsningsens sproglige form vurderes isoleret og ikke spiller ind når underviserens almene undervisningskompetencer evalueres af de studerende, kan man måske mene at den skade som et mere fejlbehæftet og usikkert engelsk gør, er begrænset. Imidlertid vil alle nok være enige om at hvis der vitterlig er en sammenhæng mellem evalueringerne af lærernes engelsk og deres almene undervisningskompetencer, må man gribe helt anderledes alvorligt fat om nældens rod. Resultaterne af undersøgelsen viser at der er en sådan sammenhæng, idet lærere hvis engelskkompetencer blev vurderet højere, også fik en bedre evaluering mht. de almene undervisningskompetencer og omvendt (Jensen et al., under bedømmelse). Dette resultat kan naturligvis afspejle niveauet for lærernes faktiske kompetencer på begge områder, men hvis der er tale om en gennemgående sammenhæng, er det på den anden side vanskeligt at afvise at der sker en vis afsmitning mellem de to sæt kompetencer. Hvis det sidste er tilfældet, er det endnu et argument for at den sproglige komponent i de internationale uddannelser bør nyde langt større bevågenhed fra ledelsens side end det er tilfældet i dag på mange danske universiteter.

Diskussion

På universiteterne i dagens Danmark har økonomiske hensyn – og dermed studentertilfredshed – en meget høj prioritet. Ud fra det perspektiv vil vi forsøge at besvare det indledningsvise spørgsmål. Kunne det tænkes at studielederne når de skal lærerdække et nyt

kursus, blot kunne tage lærernes udsagn om egne kompetencer i engelsk for pålydende? Analyserne af vores data viser at det ikke er en gangbar vej. Undersøgelsens resultater peger på at studerende generelt vægter sproglige kompetencer højere end lærerne selv. Hvis vi desuden holder os for øje at der er en vis afsmitningseffekt mellem evalueringen af sproglige kompetencer og almene undervisningskompetencer, er der så meget des mere grund til at sætte spørgsmålet om lærernes sproglige niveau højt på dagsordenen. Eftersom korrelationen mellem studenter- og ekspertevalueringerne kan betegnes som stærk, vil ansvaret for kvalitetssikringen ligge i de bedste (men samtidig også de dyreste) hænder hvis det placeres hos mennesker med ekspertise i engelsk samt kvalifikationer inden for evaluering.

Litteratur

- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (2001): The Council of Europe.
- Denver, Louise; Jensen, Christian; Mees, Inger M.; Werther, Charlotte (2009a): »English as a medium of instruction in higher-level education«. I: *Sprogvidenskab i glimt: 70 tekster om sprog i teori og praksis*. Red. Ken Farø; Alexandra Holsting; Niels-Erik Larsen; Jens Erik Mogensen; Thora Vinther. Odense: Syddansk Universitetsforlag, s. 377-384.
- Denver, Louise; Jensen, Christian; Mees, Inger M.; Werther, Charlotte (2009b): »Ingen engelskkurser, tak!«. I: *Sprogforum: Sprog på universitetet* nr. 46. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, s. 14-19.
- Jensen, Christian; Denver, Louise; Mees, Inger M.; Werther, Charlotte (2011): »Students' and teachers' self-assessment of English language proficiency in English-medium higher education in Denmark – a questionnaire study«. I: *Language and Learning in the International University: »From English Uniformity to Diversity and Hybridity«*. Red.: Bent Preisler; Ida Klitgård; Anne H. Fabricius. Bristol: Multilingual Matters, s. 19-38.
- Jensen, Christian; Denver, Louise; Mees, Inger M.; Werther, Charlotte (under bedømmelse): *Students' attitudes to lecturers' English in English-Medium Instruction*.

Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog

I referencerammen finder man en lang række deskriptorer for forskellige kommunikative områder. Deskriptorerne angiver hvad man sprogligt skal kunne fra begynderniveau, A1, til det mest avancerede niveau, C2. Her præsenteres deskriptorer for generel mundtlig produktion, almen skriftlig produktion, ordforrådsrepertoire, grammatisk korrekthed og generel læseforståelse.

Generel mundtlig produktion

C2 Kan producere klar, let flydende velstruktureret tale med en velfungerende logisk struktur, som hjælper modtageren til at bemærke og huske afgørende

C1 Kan give klare, detaljerede beskrivelser og præsentationer af komplekse emner, herunder integrere underemner, udfolde særlige punkter og afrunde med en passende konklusion.

B2 Kan give klare, systematisk udfoldede beskrivelser og præsentationer med passende fremhævelse af afgørende punkter og relevante støttende detaljer.

Kan give klare, detaljerede beskrivelser og præsentationer inden for en bred vifte af emner, der relaterer sig til hans/hendes interesseområder, herunder udfolde og understøtte idéer med henvisning til baggrund og relevante eksempler.

B1 Kan forholdsvis flydende gennemføre en enkel beskrivelse af ét ud af en række emner inden for sit interesseområde, herunder fremlægge beskrivelsen som en fremadskridende række af punkter.

A2 Kan give en enkel beskrivelse og præsentation af personer, leve- og arbejdsforhold, daglige rutiner, hvad man kan lide, og hvad man ikke bryder sig om osv. som en kort række af enkle udtryk og sætninger, der er sat sammen til en liste.

A1 Kan producere enkle, hovedsageligt isolerede udtryk om folk og steder.

Almen skriftlig produktion

- C2 Kan skrive klare, let flydende, komplekse tekster i en passende og velfungerende stil og med en logisk struktur, der hjælper læseren til at finde de afgørende punkter.
-
- C1 Kan skrive klare, velstrukturerede tekster om komplekse emner, herunder understrege de relevante hovedpunkter, i et vist omfang udfolde og understøtte synspunkter med understøttende punkter, begrundelser og relevante eksempler og afrunde med en passende konklusion.
-
- B2 Kan skrive klare, detaljerede tekster om en række forskellige emner, der relaterer sig til hans/hendes interesseområder, herunder sammenfatte og vurdere informationer og argumenter fra en række kilder.
-
- B1 Kan skrive ukomplicerede sammenhængende tekster om en række velkendte emner inden for sit interesseområde ved at sammenkæde en række kortere enkeltelementer til en sammenhængende sekvens.
-
- A2 Kan skrive en række enkle udtryk og sætninger, der er knyttet sammen med enkle forbindere som 'og', 'men' og 'fordi'.
-
- A1 Kan skrive enkle isolerede udtryk og sætninger.
-

Ordforrådsrepertoire

- C2 Har god beherskelse af et meget bredt leksikalsk repertoire, herunder idiomatiske udtryk og dagligdags udtryk; udviser bevidsthed om konnotative betydningsniveauer.
-
- C1 Har god beherskelse af et bredt leksikalsk repertoire, der tillader, at huller let bliver udfyldt med omskrivninger; meget lidt åbenlys søgen efter udtryk og få undgåelsesstrategier. God beherskelse af idiomatiske udtryk og dagligdags udtryk.
-
- B2 Har et stort repertoire af ordforråd angående forhold, der er forbundet med hans/hendes vidensområde og de mest almene emner. Kan variere sine formuleringer for at undgå hyppige gentagelser, men leksikalske huller kan stadig forårsage tøven og omskrivning.
-
- B1 Har tilstrækkeligt ordforråd til med nogle omskrivninger at udtrykke sig om de fleste emner vedrørende hans/hendes daglige liv som familie, hobbyer og interesser, rejser og aktuelle begivenheder.
-
- A2 Har tilstrækkeligt ordforråd til at udføre rutineprægede, dagligdags transaktioner, der omfatter velkendte situationer og emner.
.....
Har et tilstrækkeligt ordforråd til at udtrykke basale kommunikative behov.
.....
Har et tilstrækkeligt ordforråd til at klare simple overlevelseshov.
-
- A1 Har et basalt leksikalt repertoire af isolerede ord og vendinger relateret til bestemte konkrete situationer.
-

Grammatisk korrekthed

- C2 Bevarer konsekvent grammatisk kontrol over komplekst sprog, selv når opmærksomheden er optaget af noget andet (f.eks. af fremadrettet planlægning, af at iagttage andres reaktioner).
-
- C1 Bevarer konsekvent en høj grad af grammatisk korrekthed; fejl er sjældne og svære at få øje på.
-

-
- B2 God grammatisk kontrol; enkelte 'smuttere' eller ikke-systematiske fejl og mindre ufuldkommenheder i sætningsstrukturen kan stadig forekomme, men de er sjældne og kan ofte rettes efterfølgende.
.....
Udviser en relativ høj grad af grammatisk kontrol. Laver ikke fejl, der fører til misforståelser.
-
- B1 Kommunikerer med forholdsvis stor korrekthed i velkendte sammenhænge; generelt god kontrol om end med sporbar indflydelse fra modersmålet. Fejl optræder, men det er tydeligt, hvad han/hun prøver at udtrykke.
.....
Anvender på forholdsvis korrekt måde et repertoire af ofte anvendte 'rutiner' og mønstre, der er forbundet med mere forudsigelige situationer.
-
- A2 Anvender ukomplicerede strukturer korrekt, men laver stadig systematiske basale fejl – har det f.eks. med at blande tider og glemme at markere kongruens; ikke desto mindre er det normalt tydeligt, hvad han/hun forsøger at sige.
-
- A1 Udviser kun begrænset kontrol over nogle få simple grammatiske strukturer og sætningsmønstre i et uanalyseret automatiseret repertoire.
-

Generel læseforståelse

-
- C2 Kan forstå og kritisk tolke praktisk taget alle former for skriftsprog, herunder abstrakte, strukturelt komplekse eller meget hverdagsproglige litterære og ikke-litterære tekster.
.....
Kan forstå en bred vifte af lange og komplekse tekster, herunder forstå fine stilforskelle og implicit såvel som eksplicit betydning.
-
- C1 Kan i detaljer forstå længere, komplekse tekster, uanset om de relaterer sig til hans/hendes eget specialtområde, forudsat at han/hun har mulighed for at genlæse vanskelige afsnit.
-
- B2 Kan læse med en høj grad af selvstændighed, herunder tilpasse læsemåde og læsehastighed til forskellige tekster og formål samt selektivt anvende passende informationskilder. Har et bredt aktivt læse-ordforråd, men kan have nogen vanskelighed med lavfrekvente udtryk.
-
- B1 Kan læse letforståelig sagprosa om emner, der relaterer sig til hans/hendes videns- og interesseområde med et tilfredsstillende forståelsesniveau.
-
- A2 Kan forstå korte, simple tekster om kendte emner af konkret art, som består af højfrekvent hverdags- og jobrelateret sprog.
.....
Kan forstå korte, ukomplicerede tekster, der indeholder et højfrekvent ordforråd, herunder en vis del fælles internationale ord
-
- A1 Kan forstå meget korte, ukomplicerede tekster med et enkelt udtryk ad gangen, herunder få fat i kendte navne, ord og basale udtryk samt genlæse, hvis det er nødvendigt.
-

Kilde: Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog: Læring, undervisning og evaluering, 2008; dansk oversættelse af den engelske udgave fra 2001. Udgivet af Europarådet, Styregruppen for Uddannelse, Afdelingen for Sprogpolitik.

Det danske samfund – et mono- eller flerkulturelt demokrati?

Integration, ja: Men til hvilket samfund?

De fleste mennesker vil formentlig kunne blive enige om, at indvandrere skal lade sig integrere i samfundet. Men hvad dækker betegnelsen 'samfundet' egentlig over? Fagfolk med sprog og kulturpædagogik som deres arbejdsfelt må spørge: Kan man fremme en vellykket integration uden at medtænke de betydningsskabende praksisser, som 'samfundet' sættes i forbindelse med? Og videre: Har eller bør det have det konsekvenser for vores betydningstilskrivning af 'samfundet', at det indeholder flere kulturer? Ændrer det på vores opfattelse af, hvad integration går ud på? Lad mig forklare.

Fagfolk inden for samfundsvidenskaberne har længe stillet spørgsmålstejn ved det hensigtsmæssige i at bruge termen 'samfund'. Den britiske sociolog Anthony Giddens foretrak at tale om sociale relationer i tid og rum. 'Samfundet' betød ofte afgrænsede nationalstater med deraf følgende metodologisk nationalisme (Giddens, 1994: 15f.). Den franske sociolog Pierre Bourdieu anså ligefrem termen 'samfund' for at være intetsigende. Han studerede derfor ikke 'samfundet', men sociale felter eller sociale rum. Hvordan de sociale felter var skruet sammen, afhang af kampen om den symboliske magt, dvs. mulighederne for »at promovere og påtvinge andre en definition af verden, der tilgodeser deres egne interesser« (Bourdieu & Wacquant, 1996: 26). Noget af den samme tilgang kan man



CLAUS HAAS

Lektor, ph.d. Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet
haas@dpu.dk

finde inden for den diskursanalytiske tradition. Politiske sager – og det er såvel uddannelses- som integrationspolitik i sagens natur – bliver altid repræsenteret i en eller anden symbolsk og sproglig form – og selve repræsentationsformen kan påvirke folks holdninger i bestemte retninger. Politik handler om fortolkningsstridigheder om de symbolske repræsentationspraksisser, hvorigennem mennesker sættes i kontakt med den sociale virkelighed. Diskurser er mediet igennem hvilke, de foregår (Thomsen, 2008: 71). Integrationspolitik handler ikke blot om at fremme integration – den involverer tillige en begrebskonflikt om at tilskrive 'samfundet' betydning.

Så mit spørgsmål er: Har det betydning, at indvandrere bærer andre sprog og kulturer med sig til 'det danske samfund', når man symbolsk skal repræsentere det? Skal indvandrere i så fald lade sig integrere i 'et flerkulturelt samfund'? Pladsen tillader kun, at jeg løfter en lille flig af denne problemstilling. Jeg har derfor begrænset mig til at søge efter svar i en integrations- og partipolitisk diskurs, hvor man finder aktører, der har en særlig privilegeret magt til at give nogle adækvate svar.

Danmark: Både fler- og monokulturelt?

Spørgsmålet om, hvorvidt det danske samfund er flerkulturelt, blev et påtrængende tema i forsommeren 2008. Det skete i forbindelse med en ophedet diskussion i danske medier om følgende formulering:

- » Undervisningen skal udvikle kursisters selv- og omverdensforståelse og derigennem bidrage til at skabe et fagligt fundament for selvstændig stillingtagen i et moderne, flerkulturelt og demokratisk samfund. Kursisterne skal opnå viden om og forståelse af væsentlige elementer i den historiske udvikling, det moderne samfunds kompleksitet og dynamik, forskellige religioner, kulturelle værdier og livsanskuelser« (Undervisningsministeriet 2008: 3).

Formuleringen stod (og står) at læse i en vejledning for HF-uddannelsens kultur- og samfundsfaggruppe (historie, religion og samfundsfag), som Undervisningsministeriet udgav i maj 2008. Dansk Folkepartis uddannelsespolitiske ordfører Martin Henriksen opfordrede daværende undervisningsminister Bertel Haarder til at trække bekendtgørelsen tilbage. Beskrivelsen af Danmark som et flerkulturelt samfund måtte være en fejl, mente Henriksen. Haarder svarede:

» Det er svært at benægte, at Danmark er et flerkulturelt samfund. Derfor har jeg godkendt den pågældende formulering, og den har jeg ikke tænkt mig at ændre. Og det er jeg sikker på, at et stort flertal i Folketinget og befolkningen er enige med mig i« (Kingsley, 2008).

Bertel Haarder undgik at forsvare betegnelsen 'et flerkulturelt samfund' ud fra et normativt standpunkt – det var bare svært at benægte dets eksistens, hævdede han. Hans partifælle Søren Pind var dog ikke videre begejstret for svaret. Han mente heller ikke, at Haarders synspunkt havde været drøftet i Venstres folketingsgruppe. Haarder løb dermed »forvirret rundt i manegen i kulturkampen«, mente Pind. På sin blog uddybede Pind sit synspunkt:

» Nej! Danmark er ikke et flerkulturelt land. Danmark er til nød et multietnisk land. Men hvad angår kultur, der er vi – og politisk skal vi ikke understøtte en anden udvikling – et monokulturelt land. Ingen har nogensinde ønsket sig et multi- eller flerkulturelt Danmark – vi ser kun alt for tydeligt resultatet af denne indsats i de engelske storbyer, hvor parallel-samfund lever side om side i stadig modsætning til hinanden. Det er dybt bekymrende, at regeringens ministre kan sige noget andet. Den udvikling har vi allerede set i København. Da bystyret bevidst anerkendte og efterstræbte en stipuleret multikulturel udvikling i byen, indtraf det største kulturtab i nyere tid. Salmerne forsvandt fra skolerne. Svinekødet fra institutionerne. I idræts- og svømmetimerne begyndte besværet osv. osv. (...) Danmark er danskernes land. Det er her, den danske kultur er. Der er ikke et multi- eller et flerkulturelt samfund, hverken nu eller senere, der skal erstatte det« (Pind, 2008).

Søren Pind lagde afstand til Haarders umiddelbare, deskriptive forståelse af 'et flerkulturelt samfund' og erstattede den med en normativ dualisme. På den ene side alt det positive, repræsenteret ved et 'vi', som ækvivalerede 'et monokulturelt land', 'landet for dansk kultur', 'den danske kultur' og 'danskheden'. På den anden side 'et flerkulturelt Danmark', der repræsenterede alt det negative – 'parallelsamfund', 'kulturtab', og 'sløseri over danskheden'. Haarder og Pind gav udtryk for to forskellige måder at sætte os i forbindelse med den sociale virkelighed på. Haarders var tilsyneladende deskriptiv, og Pinds var normativ, hvilket implicerede to forskellige opfattelser af det danske samfunds kulturelle sammensætning.

Bertel Haarder fik mulighed for at rede trådene ud. Det var jo hans ministerium, der havde sendt bekendtgørelsen på gaden. Martin Henriksen (DF) havde på baggrund af diskussionen i medierne stillet et § 20-spørgsmål til ham. Støttede det danske undervisningsministerium initiativer, der kunne fremme en flerkulturel skole, ville Henriksen vide.

Bertel Haarder svarede:

»Jeg tror ikke, at nogen der kender mig, vil mistænke mig for, at jeg mener at en række kulturer er ligestillede i det danske samfund. Det var faktisk mig, der formulerede folkeskolens formålsparagraf, sådan at der står, at man i skolen skal blive *fortrolig* med sin egen kultur og have kendskab til andre kulturer. Der sættes tingene på plads (...) hvis der nogle der forstår det på den måde, at »flerkulturelt« betyder at alle kulturer skal ligestilles i undervisningen, og at der skal være lige så meget om buddhisme og islam som kristendom i kristendomsundervisningen osv. osv. så er det en grov misforståelse (...) Det, som både statsministeren og jeg har sagt, er, at der er flere kulturer i verden, og i den senere tid er det også kommet til kultursammenstød i Danmark. Vi har haft karikaturkrise, og vi har en løbende diskussion om tørklæder, så alle kan se, at der er flere kulturer i Danmark (...) men det betyder ikke, at den ene kultur så skal have den samme vægt i skolen som den anden, for der er en dominerende kultur i Danmark, og det er den som især præger vores skole, og sådan skal det være« (Haarder, 2008).

Haarder fastholdt, at man godt kunne bruge termen 'flerkulturelt' i en deskriptiv betydning. Det refererede til det forhold, at der er 'flere kulturer i verden' og i Danmark. Men hans fortolkning var også i skred – fra en deskriptiv til en normativ. 'Flere kulturer' i Danmark forbandt han med konflikter og trusler, 'kultursammenstød', 'karikaturkrise' og 'tørklæder', alt sammen noget der konnoterer radikale muslimer. Hermed fik han behændigt bygget bro til den negative pol i Søren Pinds binære identitetsmarkører. Han tilnærmede sig Pinds monokulturelle forståelse. Der var og er *en* dominerende kultur i Danmark, der hersker ikke kulturel ligestilling. Og det forhold nyder oven i købet en lovgivningsmæssigt set privilegeret status i det danske uddannelsessystem. Det er nemlig indskrevet som et bærende normativt princip i den danske folkeskolelov. Det havde han selv sørget for.

Danmark: Et assimilatorisk demokrati?

Søren Pind blev i marts 2011 udnævnt til integrationsminister. Det stod hurtigt klart, at han ønskede at gøre ovennævnte synspunkter til den centrale integrationspolitiske dagsorden. Det gik han i medierne med. »Min pointe er den meget enkle, at jeg i modsætning til oppositionen ikke ser den store værdi i det multikulturelle samfund« (DR2 / Deadline, 8. marts 2011).

Søren Pind foretrak at tale om assimilation frem for integration. Det var en ide, der lå i direkte forlængelse af opfattelsen af, at Danmark er og bør være et monokulturelt samfund. I et debatindlæg uddybede han sit synspunkt.

»Jeg ved af erfaring hvilken multikulturel, nedbrydende politik de to partier (Socialdemokratiet og SF, min anm.) står for. Jeg har selv prøvet den. I Københavns Kommune. Hvor resultatet i dag sine steder står klart: ghettoisering. Angst blandt forældre for at sende deres børn i folkeskole med meget mere. Det samfund, de to partiers politik og tilgang fører til, ser vi i dag udfolde sig i sin vorden. Imamer, der vier mindre-årige. Blodpenge for mord. Kvindekrisecentre, hvor 46 pct. af de voldsramte kvinder er af anden etnisk herkomst. Det er det multikulturelle samfund i al sin glans« (Pind, 2011).

Pind fortsatte således, hvor han slap i 2008. Men fjendebilledet var blevet forstærket. 'Et flerkulturelt samfund' førte også til overgreb på børn, undertrykkelse af kvinder, vold og sågar mord. Hvad var det så indvandrere skulle lade sig assimilere til? Det var til dansk kultur – »noget der binder os sammen, som folk, og som land«, som han udtrykte det. Det vedrørte ikke »at spise flæskesteg og danse om juletræet, bære klaphat og drikke øl«. Det var derimod et sæt af demokratiske værdier – 'kvinders frie vilje', 'ytringsfrihed', 'åndsfrihed', 'seksuel ligestilling', 'adskillelsen af det religiøse og det politiske'.

Men Pinds udtalelser mødte modstand. I hvert fald hvis man kan stole på en Gallupundersøgelse, som blev offentliggjort i Berlingske Tidende. Heraf fremgik det, at 54 procent af de adspurgte hellere ville have et multikulturelt samfund frem for et monokulturelt samfund, samt at 60 procent fastholdt, at udlændinge skal integreres – 29 procent, at de skal assimileres (DR-nyheder 13. marts 2011). Det var måske årsagen til, at Pind skulle have hjælp af sin ministerkollega Bertel Haarder. De skrev en artikel sammen. Det var tid til en afklaring.

» Som liberale kunne vi ikke drømme om at begrænse religionsfriheden eller den kulturelle frihed for mennesker, der kommer til os fra andre kulturer. Kulturelt har mindretallene deres fulde frihed. Demokratisk assimilation er i endnu højere grad påkrævet i Danmark, der som bekendt ikke er nogen indvandrer nation og derfor naturligt nok har en stærkere 'stammekultur', som nytilkomne må leve med, hvis de vælger at bo i Danmark« (Haarder & Pind 2011).

Indvandrere og etniske minoriteter skulle ikke lade sig kulturelt assimilere – de havde oven i købet frihed. Det var »kun« i politisk normativ forstand, at de skulle assimileres. De skulle blive liberale demokrater. Problemet var bare, tilføjede Pind & Haarder – 'at der var så langt til målet'. Beskeden var, at indvandrere ikke var demokrater. Men Pind hævdede ikke længere, at Danmark var et monokulturelt land, som han gjorde i 2008. For der var jo en (uantastelig) dansk 'stammekultur' på den ene side og etniske minoriteter på den anden side. I så fald måtte det danske samfund være et flerkulturelt samfund. Men Pind sørgede for at lægge afstand til den samfundsopfattelse, hvis nogen skulle misforstå det derhen, at han også talte positivt herfor. Han fastholdt en afgørende identitetsmæssig essentialisme. De etniske danskeres stammekultur er fuld af demokrater. Minoriteterne er fulde af det modsatte – indvandrere uden demokratisk dannelse.

Danmark: Midtjylland eller Costa del Sol?

Spørgsmålet er, om man inden for den herskende partipolitiske diskurs ville kunne finde oppositionelle virkelighedsdefinitioner, der kunne støtte et normativt forsvar for et flerkulturelt og demokratisk samfund, sådan som HF bekendtgørelsen kunne lægge op til? Man kunne søge et svar inden for den centrum-venstre fløj, der jo ifølge Pind stod bag opbakningen til et flerkulturelt Danmark. Jeg valgte at kigge efter i Socialistisk Folkepartis seneste integrationspolitiske program fra 2010, som blev lavet i samarbejde med Socialdemokratiet:

» (...) alle etniske minoriteter må være parate til integration med afsæt i grundlæggende værdier og demokrati, ytringsfrihed, ligestilling og pligt til selvforsørgelse (...) Den største barriere for integration er måske forestillingen om, at vi kan klare os med små skridt og begrænsede virkemidler. Det er

en farlig illusion. Hvis vi ikke finder en langt mere virkningsfuld vej til integration, får det alvorlige konsekvenser. Indvandrere i Danmark vil varigt få dårligere livsbetingelser end den øvrige befolkning – og stadigt flere etniske danskere vil opleve negative konsekvenser af et splittet samfund. (...). Det er – mere end nogensinde – tid til forandring efter 7 år med en regering, der har svigtet sit løfte om at løse problemerne med indvandrerbander, ghettoer og øget splittelse i den danske befolkning« (Socialistisk Folkeparti, 2010: 1).

Også de nye regeringspartier var optaget af, at etniske minoriteter skulle blive demokrater, og af at forhindre, at de 'etniske danskere' oplevede et splittet samfund. Man blæste derfor til kamp mod 'indvandrerbander', 'ghettoer' og 'øget splittelse i den danske befolkning'. Man reproducerede ret beset Pinds og Haarders fjende- og fremmedbilleder – om end formuleret i mindre bastante vendinger. Det blev ikke sagt direkte, at etniske minoriteter ikke var så demokratiske som danskerne, men man antydede, at det var sådan, det forholdt sig. Helt i tråd med Pinds og Haarders virkelighedsforståelse repræsenterede etniske minoriteter først og fremmest en trussel, om end i reduceret udgave – bander, ghettoer og splittelse. Følgelig var programmet støvsuget for noget, der lignede en positiv anerkendelse, eller bare benævnelse af Danmark som et flerkulturelt samfund.

Det bør imidlertid ikke komme som nogen overraskelse. Den 23. juli 2010, få måneder efter programmet var offentliggjort, blev SF's daværende integrationspolitiske ordfører, Astrid Krag, interviewet i Politiken. Her pointerede hun, at hun allerede i 2006 havde beskyldt venstrefløjen for at have svigtet integrationen 'med misforståede hensyn til de etniske minoriteter'. Hun ønskede derfor at gøre op med »fløjshandskeretorikken i udlændingedebatten«. Baggrunden herfor skulle man finde i Krags fortid. Dels i hendes barndom i »den lille jyske flække Tørring«. Her gik det fint, når man holdt kulturdag med flygtninge på det lokale Røde Kors center. Men indvandring var en kilde til konflikt og følgelig vælgervandring til Dansk Folkeparti. Dels havde Krag haft en oplevelse i forbindelse med et SF landsmøde. Her havde man drøftet ghettodannelse. Mange af hendes partifæller havde tilsyneladende forklaret fænomenet med henvisning til danskerghettoer på Costa del Sol. Det havde hun syntes lød virkelighedsfjernt – »Costa del Sol og Vollsmose er jo to helt forskellige diskussioner«, havde hun ræsonneret.

»Jeg kan huske, at jeg som ung SFU'er på et kursus hørte oplæg om det multikulturelle samfund, hvor man primært snakkede om de 'fremmedfjendske' og 'racistiske' danskere, der stemmer DF. Jeg kunne jo ikke gå tilbage til min skoleklasse i Tørring og sige, at hvis man ikke synes at det multikulturelle samfund lyder spændende, så er man fremmedfjendsk, vel? Jeg havde det på den måde, at hvis SFU-argumenterne i mødelokalet ikke holdt vand, når jeg kom tilbage til baglandet, så var de ikke gode nok. Og i Tørring var det ikke til at se, hvad det her abstrakte begreb om det multikulturelle samfund var for noget. Skulle der argumenteres for det, skulle det gøres klart og konkret« (Jespersen & Mogensen, 2010).

Astrid Krag ville end ikke forsvare en deskriptiv tilgang til det flerkulturelle. Det flerkulturelle samfund eksisterer tilsyneladende ikke, det kan reduceres til en 'abstrakt idé. Og den sælger ikke billetter i det midtjyske. Her er en kilde til at forstå, hvorfor SF's og Socialdemokratiets tænkning om forholdet mellem 'samfund' og 'integration' ikke afviger markant fra den, som Dansk Folkeparti og den tidligere regering har været talerør for. Man vil tage fat om de etniske minoriteter – uden 'fløjlshandsker' – så 'de' ikke splitter de demokratiske, etniske danskeres samfund.

Danmark = Et flerkulturelt demokrati

Ud fra et diskursanalytisk perspektiv kan vi ikke tage for givet, at en partipolitisk diskurs giver en adækvat symbolsk repræsentation af, hvilket samfund indvandrere skal lade sig integrere i. Skal man oparbejde en mere nuanceret saglig indsigt heri, kan det være nødvendigt at foretage perspektivskifte. Man kan fx forsøge at sætte sig i de menneskers sted, som integrationspolitikken retter sig imod, altså de grupper af mennesker, der ofte bliver ækvivaleret med det flerkulturelle. Er det fx korrekt at antage, at indvandrere udgør en trussel mod demokratiet?

Det interessante er, at indsigt i det forhold bidrog det tidligere Ministerium for Flygtninge, Indvandrere og Integration med. I marts 2007 offentliggjorde ministeriet en forskningsbaseret rapport med titlen '*Værdier og normer blandt udlændinge og danskere*'. Det var 'Tænknetanken om udfordringer for integrationsindsatsen i Danmark', der stod bag – altså Integrationsministeriets egen tænketank. Der var tale om en interviewundersøgelse om 'grundlæggende værdier, som vurderes at have særlig betydning for integrationen'.

Svarpersonerne var 4.478 personer af forskellig herkomst – indvandrere og efterkommere fra Tyrkiet, Pakistan, Vestbalkan, Irak, Iran og Vietnam – og etniske danskere. I rapporten pegede man på en række negative resultater: Indvandrere og efterkommere bakker i mindre grad end danskere op om ligestilling mellem mænd og kvinder. De ønskede også i højere grad at have indflydelse på deres børns valg af uddannelse og ægtefælle. Og i nogle grupper var man ikke videre tolerante over for homoseksualitet. Men der var også bemærkelsesværdigt positive resultater. Såvel indvandrere som efterkommere bakkede i næsten lige så høj grad op om demokratiet som etniske danskere. Man kunne derfor konkludere følgende:

» Rapporten afliver myten om, at indvandrere og efterkommere ikke respekterer ytrings- og forsamlingsfriheden (side 9). På trods af at Tænketankens interviewundersøgelse er gennemført midt under Muhammedtegningskrisen, viser undersøgelsen, at der blandt indvandrere og efterkommere er større opbakning til ytrings- og forsamlingsfriheden end blandt danskerne« (Tænketanken 2007: 13).

Pind anførte, at integrationen trods alt skred fremad. Men nydanskernes tillid til de offentlige institutioner var dog ifølge Pind 'fortsat lavere end normalen'. Tænketankens undersøgelse viste imidlertid noget andet. Etniske danskernes tillid til bl.a. domstolene, politi, sygehusvæsen og socialforvaltning var på linje med pakistanske efterkommeres, og blandt alle de andre etniske grupper var tilliden større. Indvandrere og efterkommere havde altså ikke blot et mere liberalt forhold til frihedsrettighederne end etniske danskere. De nærede ifølge undersøgelsen også større tillid til den liberale retsstat. Står undersøgelsens konklusioner til troende, bidrager indvandrere og deres efterkommere ikke blot til at gøre det danske samfund kulturelt – de bidrager åbenbart også til at gøre det mere demokratisk.

Konklusion

Jeg har givet eksempler på, at måden at betydningstilskrive 'samfundet' på inden for en dansk partipolitisk diskurs, og dermed også kampen om den statsregulerede integrationspolitik, er indrammet af et monokulturelt hegemoni. Om – og i så fald hvor langt – den nuværende centrum-venstre regering vil tage et opgør hermed, afhænger blandt andet af, om man vil – eller tør – italesætte 'samfundet' på den en måde, der ligner HF-vejledningens.

Man kan hævde, at rapporten fra det hedengangne integrationsministerium satte os i kontakt med den sociale virkelighed på en mere adækvat måde end de partipolitiske udmeldinger. De anvendte kollektive betegnelser for informanterne og deres alt overvejende demokratiske identitet må vel implicere, at Danmark på sæt og vis er et flerkulturelt og demokratisk samfund. Følgelig må det være et sådant samfund, som indvandrere og deres efterkommere skal lade sig integrere i. Men det var ikke det perspektiv, som tænketanken valgte, da man på baggrund af resultaterne skulle formulere integrationspolitiske anbefalinger. De handlede mestendels om, at et 'vi' – underforstået 'os' etniske dansker – skulle tydeliggøre 'vores grundlæggende værdier', så indvandrere og efterkommere kunne integreres i det danske samfund (Tænketanken, 2007: 24f.). At man just havde klarlagt, at det på centrale punkter stod grelt til med de etniske danskeres demokratiske dannelse, valgte man at se bort fra.

Litteratur

- Bourdieu, P. & Wacquant (1996): *Refleksiv sociologi*. København, Hans Reitzel.
- DR2 / Deadline, 8. marts 2011 <http://www.youtube.com/watch?v=CFsufEAGzBA&feature=related> (hentet 5.4.2011).
- DR-Nyheder (13. marts 2011). Danskerne siger nej til assimilation. <http://www.dr.dk/Nyheder/Indland/2011/03/13/063945.htm?rss=true> (hentet 5.4.2011).
- Giddens, A. (1994): *Modernitetens konsekvenser*. København, Hans Reitzel.
- Haarder, B. (2008): Tale i folketinget 28. maj 2008 2007-08. 2. samling 28. maj 2008, <http://www.ft.dk/system/krumme/bagud.htm> (hentet 05.01.2010).
- Jespersen, P.M. & Mogensen, L.T. (2010): *Mine skolekammerater var ikke racister*. Politiken, 23.7.2010.
- Kingsley, M. (2008): *Haarder i modvind om det multikulturelle Danmark*. Information, 20.05.08.
- Pind, S. (2008): *Regeringen på katastrofekurs*. <http://www.soren-pind.dk/index.php?mod=weblog&cat=45> (hentet 9.10.2008).
- Pind, S. (2011): *Skal Danmark ikke være Danmark?* Ekstra Bladet, 11.3.2011.
- Pind, S. & Haarder, B. (2011): *Begrebsafklaring. Vi ønsker demokratisk assimilation*. Politiken, 24.3.2011.
- Ritzau (2008): *Pind: Danmark er ikke flerkulturelt*. Berlingske.dk, 18.05.08.
- Socialistisk Folkeparti (2010): *Ny integration: Plads til alle. Socialdemokraternes og SF's forslag til en integrationsreform for Danmark*. side 1. http://www.sf.dk/uploads/media_items/integrationsudspil-2010.original.pdf (hentet 8.4.2011).
- Thomsen, Jens Peter Frølund (2008): *Politik i det moderne samfund*. Akademisk Forlag, København.
- Tænketanken om udfordringer for integrationsindsatsen i Danmark (2007): *Værdier og normer blandt udlændinge og danskere*. Ministeriet for flygtninge, indvandrere og integration, København.
- Undervisningsministeriet (2008): *Hf-bekendtgørelsen*, bilag 14. Kultur- og samfundsfagsgruppen, april, side 3.

Godt Nyt

Test!

- Alcón Soler, E. & Martínez Flor, A. (2008): *Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bausch, K.R., Christ, H., Königs, F.G. & Krumm (2003): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Bendixen, C. & Kreiner, S. (eds.) (2009): *Test i folkeskolen*. København: Hans Reitzel.
- Berndt, A., Kleppin, K. & Grotjahn, R. (2010): *Sprachlehrforschung: Theorie und Empirie. Festschrift für Rüdiger Grotjahn*. Frankfurt am Main: Lang.
- Bjerg Petersen, K. (2010): *Undervisningsfaget dansk som andetsprog for voksne. Nogle udviklingstendenser. Ph.D. afhandling*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Branden, K.V.d., Bygate, M. & Norris, J.M. (2009): *Task-Based Language Teaching. A reader*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Brown, H. D. (2004): *Language Assessment. Principles and classroom practices*. New York: Longman.
- Bryanne, U., & Staugaard, H.J. (2008): *Evaluering og test i engelsk*. Frederikshavn: Dafolo.
- Bundgaard, B. (2001): *Du har ik' spørt appelsin. Vurdering af mellemsprog og andetsproget dansk hos 5-7 årige tosprogede børn*. København: Haase.
- Byram, M., Hu, A. & Risager, K. (2009): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie, Evaluation: models, empiricism, assessment*. Tübingen: Gunter Narr.
- Cheng, L. & Watanabe, Y. (2004): *Wash-back in Language Testing. Research contexts and methods*. Mahwah, N. Y.: Erlbaum.
- Christensen, K., Hussain, M. & Engel, M. (eds.) (2005): *Evaluering – test. Udviklingsorienteret eller redskab for sortering?* UFE, S.l.: Undervisere for Tosprogede Elever.
- Christensen, K., Yakaboylu, F. & Engel, M. (2003): *En rummelig skole. Dansk som andetsprog, klare mål, sprogvurdering, specialundervisning*. UFE, S.l.: Undervisere for Tosprogede Elever.
- Chudak, S. (2007): *Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene. Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Dam, L. (2001): *Learner Autonomy: New insights*. Milton Keynes: AILA.
- Davidson-Nielsen, N. (2009): *Moder stemme, fars hammer. En debatbog om dansk sprogpolitik* (1. udgave ed.). Frederiksberg: Dansk lærerforeningen.
- Deusen-Scholl, N.V. & Hornberger, N.H. (2008): *Second and Foreign Language Education* (2. ed. ed.). New York: Springer.
- Dlaska, A., & Krekeler, C. (2009): *Sprachtests. Leistungsbeurteilungen im Fremdsprachenunterricht evaluieren und verbessern*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Doff, S. & Schmidt, T. (2007): *Fremdsprachenforschung heute. Interdisziplinäre Impulse, Methoden und Perspektiven*. Frankfurt am Main: Lang.
- Flateby, T.L. (2010): *Improving Writing and Thinking through Assessment*. Charlotte, N.C.: Information Age Pub. Inc.

- Friis Eriksen, M. & Miller, T. (2008): *Evaluering og test i dansk som andetsprog* (1. udgave ed.). Frederikshavn: Dafolo.
- Harder, P. (2003): *Fremtidens sprogfag. Vinduer mod en større verden. Fremmedsprog i Danmark – hvorfor og hvordan? Rapport fra arbejdsgruppen om kernefaglighed i fremmedsprogene*. København: Undervisningsministeriet.
- Hinkel, E. (2011): *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Volume 2*. New York: Routledge.
- Hogan-Brun, G., Mar-Molinero, C. & Stevenson, P. (2009): *Discourses on Language and Integration. Critical perspectives on language testing regimes in Europe*. Amsterdam: John Benjamins.
- Integrationsministeriet (2008): *Den fælles europæiske referenceramme for sprog. Læring, undervisning og evaluering*. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.
- Integrationsministeriet (2009): *Evaluering af puljen »Grundkursus i arbejdsmarkedsdansk – pulje til ny fleksibel beskæftigelsesrettet dansk-undervisning«*. Slutrapport. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.
- Kiely, R. & Rea-Dickins, P. (2005): *Program Evaluation in Language Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Nordlunde, M. (2009): *Nationale Test. Vejen til faglig progression?* København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Olofsson, M. (2007): *Symposium 2006. Bedömning, flerspråkighet och lärande*. Stockholm: HLS förlag.
- O'Sullivan, B. (2008): *Modelling Performance in Tests of Spoken Language*. Frankfurt: Peter Lang.
- Pachler, N. & Redondo, A. (2007): *A Practical Guide to Teaching Modern Foreign Languages in the Secondary School*. London: Routledge.
- Pellatt, V., Griffiths, C. & Wu, S.-C. (2010): *Teaching and Testing Interpreting and Translating*. Oxford: Peter Lang.
- Phakiti, A. (2007): *Strategic Competence and EFL Reading Test Performance. A structural equation modeling approach*. Frankfurt: Peter Lang.
- Pøhler, L. & Sørensen, S.A. (2010): *Nationale test og anden evaluering af elevens læsning* (1. udgave ed.). Frederikshavn: Dafolo.
- Shohamy, E. (2001): *The Power of Tests. A critical perspective on the uses of language tests*. London: Longman.
- Shohamy, E. & Hornberger, N.H. (2008): *Language Testing and Assessment* (2. ed.). New York: Springer.
- Skolverket (2009): *Gemensam europeisk referensram för språk. Lärande, undervisning och bedömning*. Stockholm: Skolverket.
- Skriver Didriksen, T. (2009): *Engelsk som undervisningssprog på de danske universiteter. En empirisk undersøgelse af danske førstårsstuderendes holdninger og indgangskompetencer*. København: Københavns Universitet, Humanistisk Fakultet.
- Spolsky, B. & Hult, F.M. (2008): *The Handbook of Educational Linguistics*. Malden, MA: Blackwell Pub.
- Saarup, J. (2004): *Evaluering af dansk som andetsprog i folkeskolen*. København: CVU København og Nordsjælland, KLEO.
- Toolan, M.J. (2009): *Language Teaching. Integrational linguistic approaches*. London: Routledge.
- Vejleskov, H. et. al. (eds.) (2010): *Børnesprog. Fra 12. Nordiske Symposium om Børnesprogsforskning*. København: UCC.
- Vilslev Petersen, B. & Thrane, M. (red.) (2011): *Evaluering i skolen*. Århus: Klim.
- Zimling, B. (2010): *Vanillascreening*. Herning: Specialpædagogisk forlag.
- Østergaard Nielsen, G.: (2000): *Intern evaluering i andetsprogsundervisningen. En antologi*. København: Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen.

E-BØGER

Bernhardt, E. B. (2011): *Understanding Advanced Second-Language Reading* (pp. 215).

Consulting, D. (2007): *De nationale it-baserede test i folkeskolen. Rapport fra REVIEW-panelet* (pp. 73).

Haubro Nielsen, A. M. (2010): *De nationale test set i et John Dewey perspektiv. En relancering af John Deweys pædagogiske filosofi med henblik på at skabe en fornyet kritik af de nationale test* (pp. 119).

Kiely, R. & Rea-Dickins, P. (2005): *Program Evaluation in Language Education, Research and Practice in Applied Linguistics* (pp. 272).

Nordenbo, S. E. et al. (2009): *Pædagogisk brug af test. Et systematisk review. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning* (pp. 173).

Paran, A. & Sercu, L. (2010): *Testing the Untestable in Language Education, New perspectives on language and education* (pp. 269).

Adgang til e-bøgerne kan fås via DPB/ EBL: <http://ez.statsbiblioteket.dk:2048/login?url=http://www.asb.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=565430>

RAPPORTER ONLINE

Lie, Svein et al. (2005): *Nasjonale prøver på ny prøve: Rapport fra en utvalgsundersøkelse for å analysere og vurdere kvaliteten på oppgaver og resultater til nasjonale prøver våren 2005*. http://www.udir.no/Upload/Nasjonale%20pr%C3%B8ver/5/nasjonale_prover_pa_ny_prove_rapport_ILS.pdf?epslanguage=no

Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser (2011): *Sprog er nøglen til verden – anbefalinger fra arbejdsgruppen i fremmedsprog*. <http://fivu.dk/publikationer/2011/sprog-er-noeglen-til-verden>

TEST, SPROGSCREENING ETC.

ONLINE

EMU Danmarks undervisningsportal:

Evaluering og undersøgelser:
http://www.emu.dk/gsk/paa_tvaers_af_fag/skoleudvikling/evaluering/index.html

Nationale tests:
http://www.emu.dk/gsk/paa_tvaers_af_fag/skoleudvikling/evaluering/videoer/intro/index.html

EUD Sprogscreening:
<http://www.eudtest.dk/client/Cursum-ClientViewer.aspx>

Holm Nielsen, M. et al. (2011): *Brug testresultaterne. Inspiration til pædagogisk brug af resultater fra de nationale test*. <http://www.evaluering.uvm.dk/BinaryContentProvider?binaryId=2989>
Ministeriet for børn og unge: *Nationale tests og adgangsprøver*. <https://testog-prøver.dk/>

Undervisningsministeriet (2007): *Vis, hvad du kan. Materiale til sprogscreening af tosprogede småbørn, skolestartere og skoleskifttere*. <http://pub.uvm.dk/2007/sprogscreening/>

Andet Godt Nyt

- Duranti, A., Ochs, E. & Schieffelin, B.B. (2012): *The Handbook of Language Socialization*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Fridlund, L. (2011): *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Hartley, J. & McWilliam, K. (2009): *Story circle. Digital storytelling around the world*. Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Ortega, L. (2009): *Understanding Second Language Acquisition*. London: Hodder Education.
- Silva, T. & Matsuda, P. K. (2009): *Practicing Theory in Second Language Writing*. West Lafayette, Ind.: Parlor Press.

Se flere bøger, faghæfter og elektroniske ressourcer på www.dpb.dpu.dk

Meddelelse

Interesseret i CALL: Computer Assisted Language Learning?

Næste EuroCALL-konference, *EuroCALL 2012*, afholdes i Göteborg d. 22.- 25. august 2012. Se mere om konferencen på: <http://www.eurocall-languages.org/conf/index.html#2012>
Alle er velkommen til at kontakte Danmarks repræsentant i EuroCALL, Karen-Margrete Frederiksen, på: kmf@ruc.dk



Folkeskolens udfordringer

Af Niels Egelund



Professor Niels Egelund fra Center for Strategisk Uddannelsesforskning formidler her sit syn på, hvordan vi bør forholde os til folkeskolens mest krævende udfordringer lige nu: 1) førskolen, 2) hvordan drenge bliver dygtigere, 3) klassestørrelse og læring, 4) lærerkompetencer og 5) skoleelevers overgang til ungdomsuddannelserne.

Bogen er et bud på, hvordan uddannelsespolitisk kontrolmani kan erstattes af regulær viden om kvalitet i undervisning.

November 2011

114 sider • Pris: 99.95 + porto • ISBN 978 87 7934 709 0

Ret til dansk

Uddannelse, sprog og kulturarv

Redigeret af Anne Holmen, Christian Horst, Claus Haas & Bergthóra Kristjánsdóttir



Siden 1990'erne har det flerkulturelle, det flersproglige og det flerreligiøse presset sig på som en brændende aktuel problemstilling også i skole- og uddannelsessammenhænge.

Ret til dansk handler om, hvor prekært og konfliktfyldt det er at opretholde forestillingen om en monokultur og et monosprogligt curriculum i Danmark.

I bogen afdækkes de dilemmaer af både retlig, social, kulturel og demokratisk karakter, der følger af den førte uddannelsespolitik.

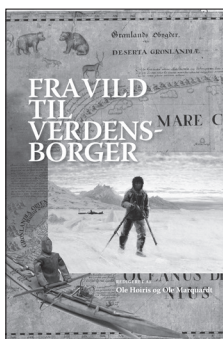
Oktober 2011

439 sider • Pris: 349.95 + porto • ISBN 978 87 7934 575 1

Fra vild til verdensborger

Grønlandsk identitet fra kolonitiden til nutidens globalitet

Redigeret af Ole Høiris & Ole Marquardt



Fra vild til verdensborger belyser aspekter af grønlandsk identitet fra kolonitiden frem til i dag. Den oprindelige inuitbefolknings selvopfattelse opløstes i slutningen af det 16. århundrede ved mødet med europæerne i deres søgen efter Nordvestpassagen – og langt op i det 20. århundrede var grønlandernes egen identitetsopfattelse så domineret af de danske koloniherrers, at flere af dem accepterede kolonimagtens

kategorisering som deres egen. I den europæiske opfattelse blev inuitter oprindeligt opfattet som vilde, senere som naturfolk og senere som primitive.

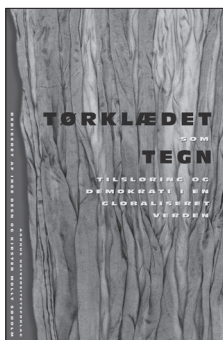
December 2011

650 sider • Pris: 499.95 + porto • ISBN 978 87 7124 000 9

Tørklædet som tegn

Tilsløring og demokrati i en globaliseret verden

Redigeret af Inge Degn & Kirsten Molly Søholm



Tørklædet som tegn sætter tilsløring i et historisk og internationalt perspektiv. Bogen viser, hvordan beskrivelsen af tørklædet som udansk og kvindeundertrykkende fjører sig ind i en lang tradition for at udgrænse det fremmede med henblik på at konstruere et billede af os selv. Desuden stilles der skarpt på den kristne kulturs egne kønsspecifikke normer for tildækning af kroppen – fx har sløret også i Danmark fungeret som tegn

på ærbarhed og været en positiv identitetsmarkør.

April 2011

194 sider • Pris: 198.00 + porto • ISBN 978 87 7934 625 3

Læs mere om forlagets bøger, og bestil her:
www.unipress.dk – unipress@au.dk – tlf. 8715 3963

Kommende udgivelser af Sprogforum

- 53 Cooperative Learning – december 2011
- 54 Kreativitet/innovation/spil – maj 2012
- 55 Verdensborgerskab – oktober 2012
- 56 Fagrettet sprogundervisning – maj 2013

Bemærk: ændringer kan forekomme.

Hidtil er udkommet

1994/95

- 1 Kulturforståelse (udsolgt)
- 2 Didaktiske tilløb (udsolgt)
- 3 Et ord er et ord (udsolgt)

1996

- 4 Kommunikativ kompetence (udsolgt)
- 5 Mellem bog og internet (udsolgt)
- 6 Den professionelle sproglærer (udsolgt)

1997

- 7 Fra grammatik- til systemtilegnelse (udsolgt)

- 8 Projektarbejde (få eksemplarer)
- 9 Dansk som andetsprog (udsolgt)

1998

- 10 Sprogtilegnelse (udsolgt)
- 11 Evaluering af sprogfærdighed (udsolgt)
- 12 Sprog og fag

1999

- 13 Internationalisering
- 14 Mundtlighed (udsolgt)
- 15 Læring og læreoplevelser (udsolgt)

2000

- 16 Sprog på skrift (udsolgt)
- 17 Brobygning i sprogfagene
- 18 Interkulturel kompetence (udsolgt)

2001

- 19 Det mangesprogede Danmark
- 20 Task (udsolgt)
- 21 Litteratur og film

2002

- 22 Lytteforståelse (udsolgt)
- 23 Evaluering
- 24 Sprog for begyndere

2003

- 25 Læringsrum
- 26 Udtale
- 27 Kompetencer i gymnasiet
- 28 Æstetik og it

2004

- 29 Nordens sprog i Norden
- 30 Sproglig opmærksomhed
- 31 Den fælles europæiske referenceramme
- 32 Julen 2004 - Vinduer mod verden

2005

- 33 H.C. Andersen
- 34 Sproglæreren mellem refleksion og fornyet praksis
- 35 Undervisningsmaterialer- og indhold

2006

- 36 Sociolingvistik (udsolgt)
- 37 Almen sprogforståelse
- 38 E-læring og m-læring

2007

- 39 Åbne sider
- 40 Børnelitteratur i sprogundervisningen
- 41 Sprog, kultur og medborgerskab

2008

- 42 Profession sproglærer
- 43 Førstesproget som ressource
- 44 I tale og skrift

2009

- 45 Sprogfag i Danmark år 2008-2009
- 46 Sprog på universitetet
- 47 Sproghistorie og sprogtypologi

2010

- 48 Curriculum
- 49/50 Jubilæum – tidsskriftet gennem 50 numre

2011

- 51 Første-, andet- og tredjesprog

Tidsskriftet Sprogforum udgives af Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet og Aarhus Universitetsforlag