

Lærerkognition i sprogevaluering

Projektet Læreres litteracitet i sprogtæstning og evaluering (LiSE) (2020-2022)¹ sigter mod at skabe rammer for et nationalt kompetenceløft af sproglærere samt en fremtidssikring af deres uddannelse vedrørende sprogtæstning og evaluering (language assessment literacy). Et af LiSEs mål er at udvikle digitalt materiale på baggrund af en behovsvurdering. Til det formål blev der først udsendt en bred spørgeskemaundersøgelse til fremmedsproglærere i hele Danmark på alle uddannelsesniveauer. På baggrund af svarene fra spørgeskemaet gennemførte LiSE-teamet interview med sproglærere i tysk, fransk, spansk og engelsk fra grundskoler og ungdomsuddannelser. De opfølgende interview blev udført med henblik på at få en forståelse af lærernes uddannelse, træning og erfaring i evaluering, deres tilgange til sprogevaluering og deres inddragelse af de nationale sprogsprøver og test i undervisningen. I interviewene gav fremmedsproglærerne udtryk for overvejelser, ideer og bekymringer, samt spørgsmål om karaktergivning, formativ og summativ feedback og om evalueringens rolle i forbindelse med stilladsering.

I denne artikel ser vi på disse refleksioner for at få et overblik over



SLOBODANKA DIMOVA

Lektor
Center for Internationalisering og Parallelsproglighed,
Københavns Universitet
slobodanka.dimova@hum.ku.dk



JOYCE KLING

Lektor
Lund Universitet
joyce.kling@englund.lu.se

læreres tanker og overbevisninger om testning, evaluering og feedback. Vi undersøger den kognitive dimension af sprogevaluering, dvs. hvad fremmedsproglærerne ved, tror og tænker om sprogevaluering, og hvordan deres viden, følelser og overbevisninger vedrørende evaluering påvirker deres evalueringspraksis i klasselokalet. Først præsenterer vi en kort gennemgang af forskningen i lærerkognition for på den baggrund at diskutere de centrale temaer, der kom frem i LiSE-interviewene. Slutteligt diskuterer vi nøgleområder for udvikling af sproglæreres viden om sprogprøver og evaluering på baggrund af resultaterne fra undersøgelsen.

Hvad er lærerkognition?

Forskning i lærerkognition undersøger læreres selvrefleksioner, overbevisninger og viden om deres egen undervisning i forhold til pædagogik, didaktik, indhold og elever samt deres bevidsthed om problemløsningsstrategier i klasseværelset (Borg 2015). Dette kan omfatte analyser af lærernes tanker og overvejelser i planlægningsfasen såvel som i selve undervisningen (Bailey 1996), holdninger til elever, uddannelse og læring samt refleksioner over deres egne præstationer og beslutninger (Borg 2015; Henriksen m.fl. 2020). Lærerkognitionsstudier forsøger at beskrive lærernes *mentale liv*, dvs. hvad de ved, tænker og tror, og hvordan dette hænger sammen med det, de gør. Forskningen tyder på, at nogle lærere underviser meget anderledes, end de erklærer i deres undervisningsfilosofier. Lærernes overbevisninger er dynamiske og påvirkes af både interne og eksterne faktorer, herunder deres egne lærings erfaringer, deres uddannelse, deres praksis i klasseværelset samt en række kontekstuelle faktorer, fx klassestørrelse, elevpopulation (heterogen/homogen), alder, sprogniveau, sprogprøvningskrav og læringsmål (Borg 2015).

Antallet af studier om sproglæreres kognition er blevet øget meget siden 1990'erne, og en stor del af litteraturen har fokuseret på sproglæreres tanker om emner som grammatikundervisning, undervisning i udtale, fejlrettelse og skriftlig feedback, flersproglighed, læreridentitet og elevernes autonomi (Henriksen m.fl. 2020).

Forskning i lærerkognition har været begrænset i Danmark, men er begyndt at få mere opmærksomhed på tværs af uddannelsessektorer, sprog og niveauer (se fx Daryai-Hansen & Henriksen 2017; Kling 2015; Rasmussen 2020). Derudover findes der to bøger skrevet af danske forfattere, der beskriver forskning i lærerkognition med henblik på flersprogethed i de danske videregående uddannelser (Henriksen m.fl. 2019) og i efteruddannelsesrefleksion og kompetenceudvikling

for sproglærere (Henriksen m.fl. 2020). Der er begrænset forskning i en dansk kontekst med fokus på lærerkognition og fremmedsprogsevaluering (se fx Kjærgaard 2018).

Metode

Med udgangspunkt i lærerkognition og fremmedsprogsevaluering i danske skoler vil vi diskutere resultaterne fra indholdsanalysen af de 29 LiSE-interview med fremmedsproglærere på tværs af sprog og uddannelsesniveauer. Der blev gennemført interview med ti grundskolelærere fra seks skoler og ni gymnasielærere fra fire forskellige skoler. Skolerne, som ligger over hele landet, deltog i LiSE-projektet på frivillig basis. I semistrukturerede interview, der blev gennemført af fem af LiSE-teamets medlemmer (erfarne sproglærere), blev lærerne spurgt om deres uddannelsesmæssige baggrund, uddannelse i sprogvurdering, sprogsyn og tilegnelsessyn (Bjerre & Ladegaard 2007), kultursyn og overvejelser mht. evaluering af elevernes sproglige og interkulturelle kompetencer.

Eftersom projektets dataindsamling fandt sted i december 2020 og januar 2021 under covid-19-nedlukningen, blev alle interview gennemført og optaget i Zoom. Hvert interview blev gennemført af to LiSE-medlemmer og tog ca. en time. Disse interview blev transkriberet verbatim (Poland 1995) og derefter tematisk kodet og analyseret af mindst to medlemmer af LiSE-teamet. Kodningstemaerne omfattede sprogsyn, interkulturel kompetence, produktive færdigheder (mundtlighed og skriftlighed), lytteforståelse, integration af færdigheder (fx lytte og tale), den affektive dimension, peer-feedback og brug af digitale værktøjer.

Temaer

I denne artikel fremhæver vi de områder, som lærerne kommenterede mest på i interviewdata, nemlig forskelle i den måde, hvorpå de evaluerer de to produktive færdigheder (mundtlige og skriftlige færdigheder), samt udfordringerne ved at vurdere receptive færdigheder (lytte- og læsefærdigheder). Derudover pegede mange læreres svar på deres fokus i undervisningen i forbindelse med forberedelse af eleverne til eksamen. Disse temaer præsenteres under følgende overskrifter: Sprogsyn og tilegnelsessyn; Feedback, motivation og karaktergivning; Evaluering af sprogfærdigheder og Eksamener og washbackeffekt.

Sprogsyn og tilegnelse

Samlet set er det tydeligt, at lærernes sprogsyn (strukturelt eller funktionelt) og deres tilegnelse (formelt eller kommunikativt) spiller en stor rolle for, hvordan de vurderer og støtter udviklingen af elevernes produktive færdigheder. Lærerne taler meget om at bruge kommunikative opgaver og aktiviteter, men når det kommer til evaluering, vidner mange af kommentarerne om en strukturel tilgang. I kommentarerne fortæller flere lærere om, at de har mest fokus på udtale, idiom, ordforråd og grammatik i bedømmelsen af elevernes opgaver. På gymnasieniveau siger en engelsklærer fx:

Og så udfylder jeg, så når jeg så kører den sidste, når jeg hører en indtaling, så har jeg bare et ark, hvor jeg kommenterer på udtale, grammatik, indhold. Hvad skal du arbejde med fremadrettet? Og det bliver jo tit sådan nogle lidt kortfattede ting som, hov du laver kongruens, men dem retter du selv. Hvor er det dejligt. Eller, hvis jeg var dig, ville jeg lige begynde at lytte meget mere til, hvordan de udtaler ordene i en film, for eksempel. (ENG, gym)

Lignende kommentarer udtrykkes mere eksplicit af lærere på grundskoleniveau i forbindelse med elevernes andet fremmedsprog. For eksempel:

Jamen grammatik er jo for eksempel det letteste at evaluere på, fordi det minder jo så meget om diktaterne i dansk, ikk'. Og om det er rigtigt eller forkert eller et eller andet, ikk'. På den måde. Det skriftlige, der er det også forholdsvis, altså ... altså. Ja, hele grammatikdelen og ordstilling og sådan noget, altså det kan man jo bedre vurdere på, ikk'. (TY, grund)

Feedback, motivation og karaktergivning

Lærerne arbejder ihærdigt med at finde måder, hvorpå de kan give feedback og evaluere talesprog uden at dæmpe elevernes motivation eller vilje til at deltage (selv at tale højt i klassen).

Og jeg tror, det er mere sådan noget med, at der er jo rigtig mange elever de senere år, der er blevet frygtelig bange for det der med at stå frem i klassen. Og i perioder har jeg sådan lidt svært ved at se ... hvorfor de egentlig skal tvinges til at gøre det, faktisk. Fordi hvis jeg kan vurdere deres mundtlighed ud fra en video, hvor jeg, som jeg sagde

tidligere, ovenikøbet kan spole tilbage og lige høre ordet igen og give dem mere nøjagtig feedback, så er det i hvert fald noget helt andet. (TY, grund)

Underviserne fremhæver vigtigheden af, at eleverne føler sig trygge og motiverede til at producere sprog.

Af lærernes kommentarer kan vi se, at der er forskel på deres feedbackpraksis i forhold til mundtlig og skriftlig produktion. De fleste lærere siger, at det er ligetil at give feedback på skriftlige opgaver. Men selvom de kan give løbende feedback for at fremme og måle elevernes viden og færdigheder (formativ feedback) i forbindelse med tale, finder lærerne det vanskeligere at beskrive klart, hvordan de bedømmer eller evaluerer den mundtlige produktion i forhold til elevens mundtlige niveau ved afslutningen af et undervisningsforløb (summativ feedback).

Altså det er mere sådan en fornemmelse, og den her med at ... nej, det er mere, at ... fordi jeg har gjort det så mange år og har været til prøver så mange år og sådan noget, så jeg mere har det på fornemmelsen. Men som sagt, hvis jeg skulle forklare det, så ville jeg komme til kort, tror jeg. Altså hvis det skulle være meget specifikt. (TY, grund)

Evaluering af sprogfærdigheder

For begge produktive færdigheder falder feedback og evaluering ofte tilbage på normative aspekter såsom udtale, grammatik osv. Og selvom lærerne hævder, at det er lettere eller mindre udfordrende at evaluere mundtlighed, udtrykker de stor bekymring over, hvilke evalueringskriterier de skal bruge, når de giver feedback på det mundtlige, og hvordan de skal bruge disse kriterier i bedømmelsen af de enkelte opgaver, idet de tager hensyn til plagiering og brugen af onlineresourcer (fx Google Translate).

Men der er også nogle, som (...) skriver noget, de skal sige på dansk, og så putter de det ned i Google Translate, og så læser de stort set op. Og det er jo ikke noget, man kan evaluere på en udvikling i. Og det synes jeg, er et stort problem. Fordi hvis de bare ikke var så bange for at gøre tingene dårligt på et tidspunkt, så ville det være nemmere at fortælle dem, at de var blevet bedre. (SP, gym)

Svarene på spørgsmålet om vurdering af det receptive sprog er endnu mere vage end svarene vedrørende det produktive sprog. Det er

svært for lærerne at udtrykke sig klart om, hvad deres elever kan mht. læsning og lytning. Lyttefærdigheder beskrives som noget, der ikke evalueres bevidst, men ved nærmere eftertanke bruges de samme aktiviteter og evalueringskriterier som ved læsning, fx forståelsesspørgsmål og rigtigt-forkert-spørgsmål. Det fremgår tydeligt af denne lærers kommentar:

At jeg har ikke nogen specifikke, øh ... lytte ... øh lytteøvelser. Nej, det, det, det er parallelt med, med, med, med evalueringen af læste tekster. (EN, gym)

Generelt viste gymnasielærerne en tendens til at integrere vurderingen af receptive og produktive færdigheder. En fransklærer forklarer fx, at hun ofte evaluerer lytteforståelsen via andre kompetencer. Hun beder eleverne tale om det, de har lyttet til, skrive resuméer eller stille spørgsmål til hinanden. Læsning integreres med mundtlighed og skriftlighed i forskellige aktiviteter, hvor eleverne kan sammenligne deres forståelse.

Eksamener og washbackeffekt

Selvom lærerne giver udtryk for, at de fokuserer på at opbygge elevernes kommunikative kompetencer, er de stadig stærkt påvirkede af eksamensformatet i deres valg af sproglige opgaver og øvelser. Forberedelse til eksamen og/eller prøver ser ud til at fylde meget i undervisningen, især da lærerne gerne vil hjælpe deres elever med at opnå gode resultater og karakterer til eksamen (Messick 1996):

(...) så de skriver hele tiden eksamensessays til mig i 2.g. overvejende. Så er der nogle små skriftlige produkter i timerne, jeg gerne vil se. Nogle kommentarer eller sådan noget, men de større afleveringer, sådan firetimers afleveringerne, de laver til mig, det er hele tiden essays, som skal modellere eksamensessayet. (...) Og så kører det bare. Fordi det tager tid. Det tager lang tid, altså. (EN/TY, gym)

og

Jeg bruger meget eksamensopgaver, som findes. Så jeg træner eleverne meget i skolen til eksamen, men altså uden en eneste placering i første gang. Så det er noget med at bare lige have en snert af en enkelt opgavetype til eksamen. For eksempel noget med at, med de rigtige

ord og at bøje den rigtige glose i sammenhæng eller beskrive et billede, gør vi også rigtig meget af. (FR, gym)

Nogle lærere rationaliserer denne praksis med, at deres fokus på eksamener stammer fra elevernes fokus på karakterer og resultater:

Jamen den fylder jo noget, fordi det er jo selvfølgelig det, vi helst skal have dem til at kunne til sidst. Den fylder måske i virkeligheden mest for eleverne selv, tænker jeg lidt. (EN, gym).

Det tyder på, at sproglærerne udvikler vurderingskriterier ud fra deres egne erfaringer med sprogevaluering og deres læsning af læreplaner, de nationale test, prøver og eksamener. Selvom de udtrykker tillid til at give feedback og karakterer til deres elever, kan det være vanskeligt at udpege kendetegnene ved et godt sprog eksPLICIT mht. evaluering:

Nej, det [skema til at vurdere mundtlighed] har jeg ikke. Altså, det er jo det, vi så. Vi prøvede jo så at lave nogle af de der, ud fra CEFR. Sprogskolen var ude i forbindelse med noget, og de viste nogle af de skemaer, som de lavede. Hvor de netop prøvede at konkretisere, fordi der står, det kan jo godt være lidt abstrakt, om man kan lave, jeg ved ikke, komplekse sætninger, eller hvad der lige kan stå ... Men jeg måtte faktisk bare indrømme, at det har vi slet ikke fået fulgt op på. Og jeg har ikke selv gjort det. (EN, gym)

Uanset sprog eller uddannelsesniveau har sproglærerne ofte fokus på grammatik og ordforråd, når de evaluerer produktive færdigheder, selvom deres undervisning bygger på et kommunikativt funktionelt sprogsyn (fx kommunikativt formål, genre). Årsagen til dette kan være mangel på uddannelse i sprogevaluering og konkrete vurderingskriterier mht. de forskellige sproglige funktioner.

Konklusion

Af de svar, vi har modtaget, kan vi se, at selvom lærerne i fremmedsprog beskriver, at de trækker på kommunikative undervisningsmetoder, hælder deres evaluering og feedback stadig stærkt mod et mere strukturelt sprogsyn og formelt tilegnelsessyn. Sprogevaluering har tendens til at være forbundet med nationale afsluttende eksamener. På baggrund af denne implicite overbevisning er læ-

ernes svar (på tværs af sprog og niveauer) ikke altid i overensstemmelse med deres erklærede overbevisninger om undervisning. Der er et spændingsforhold mellem lærernes sprogsyn og tilegnelsessyn i forbindelse med undervisning i fremmedsprog på den ene side og evaluering af fremmedsprog på den anden side. Lærerne hævder, at de har et stærkt fokus på kommunikativ sprogundervisning. Men når det drejer sig om evaluering, har de en tendens til at beskrive en strukturel tilgang.

Derudover nævnte ca. halvdelen af sproglærerne, at de sjældent diskuterer evaluering, feedback eller testresultater på deres skoler eller med deres kolleger. Generelt er fremmedsproglærere overladt til sig selv mht. at give karakterer og feedback med begrænset uddannelse på dette område. På baggrund af fremmedsproglærernes kommentarer og refleksioner vil vi argumentere for inddragelsen af sproglærernes refleksioner over deres behov og praksis i forhold til udvikling af relevante (efter)uddannelsesstilbud, der har som formål at skabe bevidsthed om den rolle, sprogevalueringen spiller i den daglige undervisning. Selvom sproglærerne har en stor erfaring, er der behov for at kvalificere forbindelsen mellem evalueringsteori og -praksis. Lærerne har en implicit viden, men ville have gavn af øget brug af de fundamentale sprogevalueringsprincipper i evalueringprocessen. Ved fortsat at støtte faglig udvikling på dette område kan fremmedsproglærere forbedre deres feedback- og evalueringskompetencer.

Slutnoter

1. Projektet LiSE er finansieret af Det Nationale Center for Fremmedsprog (NCFE).

Litteratur

- Bailey, K. M. (1996). The best laid plans: Teachers' in-class decisions to depart from their lesson plans. I: Bailey, K. M. & Nunan, D. (red.), *Voices from the language classroom* (s. 15-40). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bjerrre, M. & Ladegaard, U. (2007). *Veje til et nyt sprog: Teorier om sprogtilegnelse*. København: Dansk lærerforeningens Forlag.
- Borg, S. (2015). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. (2. udg.). London: Bloomsbury Academic.
- Daryai-Hansen, P. & Henriksen, B. (2017). Lærerkognition som centralt udgangspunkt for lærernes praksisnære professionsudvikling – en ny efteruddannelsesmodel. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 2

- (2), 34-61. doi.org/10.7146/lup.v2i2.96704.
- Henriksen, B., Fernández, S. S., Andersen, H. L. & Fristrup, D. (2020). *Hvorfor gør jeg det, jeg gør? Refleksionshåndbog for sprog-lærere*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Henriksen, B., Holmen, A. & Kling, J. (2019). *English medium instruction in multilingual and multicultural universities: Academics' voices from the northern European context*. London: Routledge.
- Kjærsgaard, H. W. (2018). *Technology-mediated written corrective feedback in the Danish lower secondary classroom*. Ph.d.-afhandling. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Kling, J. (2015). 'You try with a little humor and you just get on with it': Danish lecturers' reflections on English-medium instruction. I: Dimova, S., Hultgren, A. K. & Jensen, C. (red.), *English-medium instruction in higher education: English in Europe Vol. 3*. (s. 201-222). Berlin: De Gruyter. doi.org/10.1515/9781614515272.
- Messick, S. (1996). Validity and washback in language testing. *Language Testing*, 13 (3), 241-256.
- Poland, B. (1995). Transcription quality as an aspect of rigor in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 1 (3), 290-310.
- Rasmussen, H. F. (2020). Gymnasieskolers visioner om uddannelsesledelse på program-, organisations- og samfundsniveau. *Kognition og Pædagogik*, 30 (117), 64-73.