

nummer **75**
december 2022

TIDSSKRIFT FOR SPROG- OG KULTURPÆDAGOGIK

SPROG FORUM

EVALUERING



Roskilde
universitets
forlag



TIDSSKRIFT FOR SPROG- OG KULTURPÆDAGOGIK

nummer 75 · december 2022

BERGTHÓRA KRISTJÁNSDÓTTIR

Kronikken: En flygtning er en flygtning er en flygtning 9

DEA JESPERSEN

Sprogevaluering: Begrebets historie og dimensioner 15

SLOBODANKA DIMOVA OG JOYCE KLING

Bottom-up-implemtering af Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog i Danmark 27

CAMILLA FRANZISKA HANSEN, SEBASTIAN BECHER, OLE CHRISTIAN HANSEN OG KAREN MAGRETTE AARØE

En sprogforsker på skulderen – om aktionsforskning som katalysator for selvevaluering og sproglig bevidsthed 35

DANIÈLE EYCHENNE

Hvad gør Google Translate ved evalueringspraksis? 45

SLOBODANKA DIMOVA OG JOYCE KLING

Lærerkognition i sprogevaluering 53

LEA BELIAEVA BANDER

Løbende evaluering – et redskab til at øge motivation og kursistansvar 63

LARS HOLM OG ANNEGRETHER AHRENKIEL

Sprogforståelser og sproglig evaluering i daginstitutioner 71

METTE VEDSGAARD CHRISTENSEN, JULJANA GJATA HJORTH JACOBSEN, NANNA JØRGENSEN OG IDA GYDE HANSEN

Digitale teknologier i grundskolens fremmedsprogsundervisning 79

KAMILLA KRAFT, SANNE LARSEN OG ANNE HOLMEN

Sprog som tillægskompetence: Hvilke sprog og hvorfor? 89

BERGTHÓRA KRISTJÁNSDÓTTIR

Anmeldelse af FLUGT – Refugee Museum of Denmark 99

Temanyt og Andet nyt 105

Evaluering

Sprogforum årg. 28, nummer 75, december 2022
Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik
© Forfatterne og Roskilde Universitetsforlag 2022
Sprogforum er fra og med nr. 48 et fagfællebedømt tidsskrift.

Temareaktionen for dette nummer:

Susanne Jacobsen Pérez og Louise Tranekjær (temareaktører), Anne Holmen, Sanne Larsen og Annette Søndergaard Gregersen.

Tidsskriftet Sprogforum redigeres af en fast redaktionsgruppe:

Louise Tranekjær (ansv.), Bergthóra Kristjánsdóttir, Karen Risager, Lone Krogsgaard Svarstad, Susanne Jacobsen Pérez og Jan Lindschouw – med bidrag fra: Sprogpædagogisk Informationscenter på AU Library, Emdrup: library.au.dk/sprogpaed-infocenter.

– og med baggrund i en bred redaktionel storgruppe:

Rikke Huse Bahn, Francesco Caviglia, Susana Silvia Fernandez, Annegret Friedrichsen, Annette Søndergaard Gregersen, Mette Hermann, Anne Holmen, Jette von Holst-Pedersen, Anne Sofie Jacobsen, Susanne Karen Jakobsen, Ana Kanareva-Dimitrovska, Mads Jakob Kirkebak, Bergthóra Kristjánsdóttir, Sanne Larsen, Jan Lindschouw, Elina Maslo, Bente Meyer, Susanne Jacobsen Pérez, Karen Risager, Joshua Sabih, Anna-Vera Meidell Sigsgaard, Lone Krogsgaard Svarstad og Louise Tranekjær.

Redaktionens adresse:

Sprogforum
Roskilde Universitet
Universitetsvej 1, Postboks 260
4000 Roskilde
E: sprogforum@ruc.dk

Forlaget:

Roskilde Universitetsforlag
E: sprogforum@samfundslitteratur.dk
ruforlag.dk
samfundslitteratur.dk/sprogforum

Design: Carl-H. K. Zakrisson & Tod Alan Spoerl · Sats: Ane Svendsen (slgrafik.dk) · Omslag: Thea Rytter og Ane Svendsen (slgrafik.dk) · ISSN 0909-9328 · ISBN 978-87-7867-573-6

Abonnement

Sprogforum udkommer to gange årligt på www.tidsskrift.dk.
Adgang til artikler fra og med nummer 75 kræver abonnement.
Information om abonnementstyper og priser kan findes på www.samfundslitteratur.dk/sprogforum eller på www.tidsskrift.dk/spr.

Løssalg

Fra og med nummer 75 udkommer Sprogforum kun digitalt. Løssalg af digitale eksemplarer af enkeltnumre via www.ruforlag.dk. Salg af trykte eksemplarer af Sprogforum 66-74 på www.academicbooks.dk.

På nettet

Sprogforum nr. 1-35 kan bestilles på anfr@kb.dk.
Artikler fra nr. 1-35 kan ses under Sprogforums udgivelser og arkiv på: library.au.dk/sprogpaed-infocenter/tidsskriftet-sprogforum.
Sprogforum nr. 36-73 kan findes gratis på www.tidsskrift.dk.



FAGFÆLLE-
BEDØMT

Forord

Evaluering er en handling: Nogen evaluerer nogen eller noget, med et specifikt formål, i en bestemt kontekst. En evalueringshandling har vigtige konsekvenser for de involverede, og den er typisk institutionaliseret og underlagt regler, normer og traditioner. Der er nemlig forskel på evaluering og vurdering. Vurderinger foretager vi hele tiden i vores hverdag – vi har bevidste og ubevidste holdninger til alt muligt.

Evaluering er i mange tilfælde nyttig og god; evaluering kan være et redskab til at gøre status på egen eller andres læringsprocesser og være et udgangspunkt for at definere nye pejlemærker og mål. Den kan være den systematiske refleksion over egen undervisning. Men evaluering kan også være skadelig. Måske kan evaluering være skadelig for den enkeltes udvikling og selvværd. Eller måske kan evaluering være skadelig i kraft af at den skaber fokus om det der evalueres, og samtidig fjerner fokus fra det der ikke evalueres, men alligevel er vigtigt.

Evaluering er en social praksis, som præger store dele af vores samfund i dag. Hvem kan komme uden om evaluering på arbejdsmarkedet og i uddannelsessystemet, i dagpengesystemet eller som kunde i butikker og ved service? Den neoliberale økonomi, konkurrencestaten og new public management er over os. Evaluering er en særlig, regelstyret og betydningsfuld social praksis, en praksis der involverer magt. Den der evaluerer, udøver magt over den eller det der bliver evalueret.

Evaluering hører ikke kun vore dage til; specielt i de større uddannelsessystemer har der altid været brug for en eller anden form for evaluering når man (fx staten eller læreren) skulle danne sig en ide om hvordan det gik med læringen.

Sprogfagene er frugtbare områder hvor der kan udfolde sig uhyre mange forskellige former for evaluering fordi udvikling af kommunikativ og interkulturel kompetence er sådan en kompleks størrelse. Sprogforum har haft flere temanumre om evaluering og test, et i 1998 (nr. 11), et i 2002 (nr. 23) og et i 2011 (nr. 52). Det nuværende nummer sætter igen fokus på evaluering. Nogle af artiklerne kom-

mer med bud på og erfaringer med hvordan kompetencerne kan evalueres, andre byder ind med problemstillinger og kritiske perspektiver på evalueringspraksis. Artiklerne handler i overvejende grad om evaluering i den betydning der ligger i det engelske *assessment*, dvs. evaluering af de(n) enkelte lærendes læring (hvorimod *evaluation* er et overbegreb der også omfatter evaluering af hele programmer og uddannelser). Herudover har man begrebet “test”, der refererer til en formel, standardiseret procedure, der ofte er udført under tidsbegrænsning med fokus på summativ evaluering og på et eller flere aspekter af sprogfærdigheden. Nationale test, som fx folkeskolens afgangsprøver i fremmedsprogene, er eksempler på dette.

Det er vigtigt at være opmærksom på de kort- og langsigtede konsekvenser af evaluering og test. Allerede for 20 år siden påpegede Elana Shohamy (2002: 33) her i Sprogforum at evaluering i form af sprogtest ofte indføres med et politisk formål, og at testpolitik således må betragtes som *de facto*-politik. Shohamy argumenterede for nødvendigheden af at demokratisere evalueringspraksisser, og for at have et særligt vågent øje på brugen af sprogtest, som jo kan være *high-stakes*, dvs. have betydelige konsekvenser for den enkelte i forbindelse med fx adgangskrav til uddannelser, ansættelsesbetingelser, statsborgerskab m.v.

Der er et væld af begreber og distinktioner inden for evalueringsfeltet, og her vil vi blot referere til enkelte af dem og reflektere kort over magtens betydning i hvert tilfælde. De første punkter handler om den større kontekst:

Hvilket land har vi med at gøre? I det følgende antager vi at landet er Danmark, men under alle omstændigheder er det klart at landets udenrigspolitik og sprogpolitik, samt dets placering midt i verdens sproglige hierarkier har en betydning: Hvorfor er der næsten ingen undervisning (og evaluering) i polsk i Danmark? For ikke at tale om russisk?

Hvilken institution har vi med at gøre? Er det en offentlig eller en privat institution? Hvilke frihedsgrader har man i forbindelse med evaluering?

Hvilket uddannelsestrin? Hvor tidligt og hvor kraftigt sætter man ind med evaluering? Startes der i vuggestuen? Er der brobygning fra det ene uddannelsestrin til det andet, i relation til udformning og brug af evalueringer?

Hvem er det der evaluerer? Er det læreren, eller den lærende selv, eller de medstuderende? Eller bruges der et digitalt hjælpemiddel hvor store dele af evalueringsprocessen er usynlig for alle parter?

Hvem evalueres: enkeltindivider eller grupper? Er evalueringen

en topersoners relation mellem én lærer og én elev, eller er den en flerpersoners relation mellem lærere/censorer og flere studerende?

Hvad evalueres? Er der tale om testning af læringsresultat (*outcome*), eller er der tale om en bredere evaluering af – individuelle eller kollektive – færdigheder, processer og refleksioner? Det sidste kaldes undertiden “alternativ evaluering” og kan tage form af evaluering af projektarbejde, feedback på præsentationer, seminarer om praktikrapporter, undervisningsobservationer, portfolioer m.v. En almindelig skelnen er også mellem formativ, summativ og diagnostisk evaluering.

Hvilke kriterier inddrages? Hvad evalueres, og hvad evalueres ikke? Hvilke dele af faget eller uddannelsen falder inden for evalueringshorisonten, og hvilke falder uden for – og er måske en del af det man kalder “den skjulte læreplan”, dvs. det man lærer uden at blive gjort opmærksom på det.

Og sidst, men ikke mindst: Hvilke konsekvenser kan evalueringen få både på mikro- og makroniveau? Her melder sig de politiske spørgsmål om hvilke prøver/test der er udset til at være *high-stakes*, og reglerne for hvordan uddannelsesinstitutionen administrerer disse (censorer, klager m.m.). Men evaluering kan også have store konsekvenser for den lærende og undervisningen som helhed, især hvis sprogsprøven ikke er i tråd med den øvrige undervisning. Begreber som “teach to the test” og “negativ washback” omhandler dette forhold.

Nummeret starter med en kronik af Bergthóra Kristjánsdóttir: *En flygtning er en flygtning er en flygtning*. Forfatteren diskuterer den statslige danske uddannelsespolitik for flygtningeelever i folkeskolen med særligt henblik på de to særlove om henholdsvis “visse udenlandske børn og unge” (2016, på baggrund af de mange der flygtede fra Syrien) og “særlige grundskoler for børn og unge, der er fordrevet fra Ukraine” (2022). Hun pointerer at flygtningebegrebet er flertydigt, og at identiteten som flygtning er et produkt af konkret dansk historisk og politisk identitetspolitik, der opretholder hierarkiske magtrelationer til at forskelsbehandle forskellige kategorier af flygtninge.

Efter kronikken følger nummerets syv temaartikler.

I artiklen *Sprogevaluering: Begrebets historie og dimensioner* kortlægger Dea Jespersen sprogevalueringens begreb i alle dets dimensioner. Med udgangspunkt i et litteraturreview gennemgår og diskuterer artiklen de aktuelle teoretiske forståelser af begrebet “sprogevaluering” og andre beslægtede begreber, og den giver et indblik i de pro-

blemstillinger, som forskning i sprogevaluering har beskæftiget sig med og er optaget af.

I artiklen *Bottom-up-implemtering af Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog i Danmark* redegør Slobodanka Dimova og Joyce Kling for den rolle, som Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog: Læring, Undervisning og Evaluering (Common European Framework of Reference for Languages, CEFR) spiller for fremmedsprogundervisning og evaluering i Danmark. De undersøger, hvordan CEFR kan gøres brugbar og meningsfuld for fremmedsprogslærere på tværs af sprog og uddannelsesniveauer. CEFR har mødt heftig kritik i Danmark, og kritikken har siden da påvirket dens reception og implementering i det danske uddannelsessystem, hvorfor Danmark halter bagud i forhold til anvendelsen af CEFR sammenlignet med de andre skandinaviske lande. På baggrund af resultaterne fra projektet *Lærernes litteracitet i sprogtæstning og evaluering (LiSE)* i perioden 2020-2022 argumenterer forfatterne for, at CEFR kan være til gavn for sprogevaluering og feedback, især i forbindelse med performancebaserede tasks, hvis rammen bruges som et værktøj i den eksisterende evalueringspraksis. Til dette formål skal CEFR lokaliseres, dvs. tilpasses den danske kontekst, ved at identificere relevante deskriptorer og forbinde dem til de nuværende kompetencemål for sprog i de danske læreplaner/faghæfter.

I artiklen *En sprogforsker på skulderen – om aktionsforskning som katalysator for selvevaluering og sproglig bevidsthed* beskriver Camilla Franziska Hansen, Sebastian Becher, Ole Christian Hansen og Karen Margrethe Aarøe et aktionsforskningsprojekt om sproglig bevidsthed i det tyske mindretals børnehaver. Aktionsforskningen indeholder selvevaluerende elementer, og disse blev i projektet brugt til fremdriften af en sproglig bevidsthed hos de deltagende pædagoger med målet om en forandret og mere refleksiv sprogpedagogisk praksis.

I artiklen *Hvad gør Google Translate ved evalueringspraksis?* beskriver Danièle Eychenne hvordan sproglærere i grundskole og ungdomsuddannelser forholder sig til elevernes brug af oversættelsesmaskiner som Google Translate (GT). Nogle prøver at komme uden om GT ved forskellige benspænd, fx krav om brug af blyant og papir, nogle går i dialog med eleverne om fordele og ulemper ved GT. Eychenne fremhæver at efterhånden som vi bevæger os længere ind i den digitale tidsalder, og oversættelsesmaskinerne løbende forbedres, kan sproglærere ikke tillade sig at overse de konsekvenser som disse effektive værktøjer kan have i forhold til elevernes skriftlige produktion. Kan udviklingen føre til et paradigmeskift i den måde vi vurderer skriftlige produktioner på?

I artiklen *Lærerkognition i sprogevaluering* redegør Slobodanka Dimova og Joyce Kling for resultaterne fra projektet *Læreres litteracitet i sprogtestning og evaluering (LiSE)* (2020-2022) som sigter mod at skabe rammer for et nationalt kompetenceløft af lærere samt en fremtidssikring af uddannelsen af sprogslærere i Danmark vedrørende sprogtestning og evaluering. Som en del af projektet undersøger forfatterne 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. Forfatterne tager udgangspunkt i en indholdsanalyse af 29 interview med fremmedsproglærere på tværs af sprog og uddannelsesniveauer. Først præsenterer de et kort resumé af forskningen om lærerkognition. Derefter identificerer de de temaer der kom frem i interviewene, for til sidst at diskutere nøgleområder for udvikling af sprogslæreres viden om sprogprøver og evaluering.

Lea Beliaeva Bander gør i sin artikel *Løbende evaluering – et redskab til at øge motivation og kursistansvar* rede for hvordan man har udviklet forskellige former for løbende evaluering på kurserne i dansk sprog på sprogskolen Institut Nördic i Barcelona. Udviklingen skete i forbindelse med overgang fra fysisk undervisning med afsluttende eksamener til (pga. af coronaepidemien) onlineundervisning med behov for en ny evalueringspraksis der bl.a. omfattede aktiv deltagelse, herunder hjemmearbejde fra uge til uge og et klassefremmøde på min. 70 %. Artiklen fortæller også om en spørgeskemaundersøgelse blandt kursisterne om hvordan de vurderede denne nye evalueringspraksis, og de fremhævede generelt at evalueringsformen styrkede deres motivation og medansvar for egen læring.

I artiklen *Sprogforståelser og sproglig evaluering i daginstitutioner* giver Lars Holm og Annegrethe Ahrenkiel en kritiske analyse af de sprogforståelser og antagelser om børns sproglige udvikling, der træder frem i sproglige evalueringsredskaber, der bruges på daginstitutionsområdet. Forfatterne sætter spørgsmålstejn ved om der er en sammenhæng mellem det som sprogevalueringsredskaber belyser, og børns reelle måde at bruge sprog på.

På Sprogforums Åbne sider finder læseren to artikler og én anmeldelse.

I artiklen *Digitale teknologier i grundskolens fremmedsprogundervisning* undersøger Mette Vedsgaard Christensen, Juljana Gjata Hjorth Jacobsen, Nanna Jørgensen og Ida Gyde Hansen digitale teknologiers rolle og betydning for fremmedsproglæring i en undervisningskontekst og giver et konkret bud på hvordan lærere kan inddrage,

begrunde og udvikle sprogundervisningen med digitale teknologier. Artiklen tager afsæt i et toårigt udviklingsprojekt om digitale teknologier i grundskolens fremmedsprogsundervisning gennemført af forskere fra Læreruddannelsen i Aarhus, VIA UC og fremmedsproglærere på fire skoler.

Hvilke sprog ønsker studerende ved de danske universiteter at kunne og ud fra hvilke rationaler? Og hvordan mener de at deres universitet kan støtte op om deres sproglæringsproces? Dette undersøger Kamilla Kraft, Sanne Larsen og Anne Holmen i deres artikel *Sprog som tillægskompetence: Hvilke sprog og hvorfor?* Artiklen sætter fokus på hvordan fremmedsprogskompetencer kan opbygges som del af de studerendes samlede faglige kompetencer i forbindelse med deres studier.

I anmeldelsen af *FLUGT – Refugee Museum of Denmark* beskriver Bergthóra Kristjánsdóttir, hvordan museet bidrager til en forståelse af forskellene i situation og vilkår for flygtninge i henholdsvis Oksbøllejren efter Anden Verdenskrig og flygtninge i dag med fokus på sproglige krav, forventninger og muligheder. Anmeldelsen påpeger hvordan museet herigennem tydeliggør relationen mellem integrationspolitik og rammerne for undervisning i dansk som andetsprog.

God læselyst!

Redaktionen

Litteratur

Shohamy, E. (2002). Demokratiske og udemokratiske dimensioner i evaluering. *Sprogforum*, 23, 31-36. Temanummer om Evaluering.

En flygtning er en flygtning er en flygtning

Der er forskel på ord og begreber. Ordet “flygtning” kan forklares forholdsvis eksakt i en ordbog: stavning og bøjning, afledning fra “flugt” osv. Men det begreb, som ordet udtrykker: begrebet “flygtning”, er flertydigt og får betydning af den kontekst, det indgår i (Koselleck 2007). Begreber er ikke neutrale betegnelser for fænomener i verden. “Flygtning” er et begreb, der refererer til en identitet. En flygtning får sin betydning gennem at blive gjort til flygtning som led i noget, man kan kalde for identitetspolitik. Flygtningepolitik er identitetspolitik. Identiteten som flygtning er et produkt af statsmagtens konkrete sociale, historiske og politiske erfaringer, der får konsekvenser for konstruktionen af betydningsdannelsen. Man kan konstatere, at der løbende foregår semantiske kampe om at besætte betydningen af begrebet “flygtning”.

I en dansk uddannelseskontekst kan man identificere forskellige betydninger af begrebet “flygtning”, herunder flygtningeeleven, der skal integreres i en dansk folkeskole eller tilbydes undervisning, der står mål med folkeskolens undervisning. Det har i mere end et halvt århundrede været en opgave for myndighederne at integrere flygtningebørn og -elever i dagtilbud og skole. I 1970’erne begyndte grupper af flygtninge at komme til Danmark, den første gruppe kom fra Chile, siden fra Vietnam og Iran. Borgerkrigen i Sri Lanka og konflikten i Palæstina bevirkede, at en del flygtninge, tamiler og statsløse palæstinensere, kom fra disse lande. Siden 1990’erne er der til trods for tiltagende stramninger fortsat kommet flygtninge til



BERGTHÓRA KRISTJÁNSDÓTTIR

Ph.d., lektor emerita

Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse

bekr@edu.au.dk

Danmark, især fra Somalia, det tidligere Jugoslavien, Afghanistan og Irak. Den igangværende borgerkrig i Syrien sender stadig flygtninge til Danmark, og fra februar 2022 er ukrainerne blevet den seneste flygtningegruppe, men nok ikke den sidste.

Jeg vil efterfølgende lægge ud med at præsentere den statslige danske uddannelsespolitik for flygtningeelever i folkeskolen for efterfølgende at omtale to sæt særlove, den ene om “visse udenlandske børn og unge” fra 2016, den anden om “særlige grundskoler for børn og unge, der er fordrevet fra Ukraine” fra 2022. Sluttelig konkluderer jeg, at en flygtning ikke bare er en flygtning.

Dansk uddannelsespolitik for flygtningeelever

En flygtningeelev i en dansk folkeskole er en “tosproget” elev. Hvis man læser folkeskoleloven, kan man konstatere, at det kun er stk. 6 og 7 i § 5, der omhandler tosprogede elever (Folkeskoleloven 2021). Der er tilbud om modersmålsundervisning, men den undervisning er forbeholdt elever med ophav i Norden og EU. Tosprogede elever skal tilbydes basisundervisning i dansk som andetsprog i en begrænset periode og “i et fornødent omfang”, men den tillægges ikke en værdi i det videre almene skoleforløb. Basisundervisningen kan organiseres i en modtagelsesklasse, på hold eller som enkeltmandsundervisning. Bekendtgørelsens § 4, stk. 3 foreskriver, “at elevtallet i modtagelsesklassen ved skoleårets begyndelse ikke må overstige 12”, og “at en modtagelsesklasse som hovedregel højst må spænde over tre klassetrin” (Undervisningsministeriet 2017: 25-26). Der er yderligere to muligheder, der begge tager afsæt i elevernes hjemmeland. Hvis de bor i de såkaldte “udsatte boligområder” (læs: ghettoområder), skal de til årlige sprogprøver, som i værste fald kan resultere i, at de må gå to år på samme klassetrin. Hvis de bor et sted, hvor der bor mange andre tosprogede familier, kan kommunen beslutte, at de skal gå på en anden skole end distriktsskolen (læs: en hvid skole). Aarhus Kommune er en af de kommuner, der har benyttet sig af denne ordning og fortsætter med den, selvom den hverken gavner eleverne fagligt eller socialt, men den regulerer det samlede antal tosprogede elever på skoler målt i procent (TrygFondens Børneforskningscenter m.fl. 2020).

Der er ingen regler for modersmålsundervisning i ungdomsuddannelserne, ej heller for dansk som andetsprog i de gymnasiale uddannelser, bortset fra på hf, hvor unge kan læse dansk som andetsprog og tage eksamen i faget, ligesom faget også udbydes i almen voksenundervisning (avu).

Særlov for “visse udenlandske børn og unge”

Forhistorien for denne særlov er, at den godt tiårige borgerkrig i Syrien tog til, da Rusland officielt gik ind i krigen på den syriske regerings side, og bombeangrebene blev intensiveret. Det resulterede i et hidtil rekordstort antal syrere, der flygtede fra Syrien. De flygtede op igennem Europa, og en del fandt vej til Danmark. Det udløste en række særlove, fx L 190 om kommunale særlige tilbud om grundskoleundervisning til “visse udenlandske børn og unge” (Folketinget 2016). Den blev præsenteret således: “Regeringen og KL er enige om en række tiltag, der sikrer bedre rammer for den kommunale integrationsindsats” (Regeringen & KL 2016). Loven foregav imidlertid en række tiltag, der indskrænkede de tilbud, der gjaldt ifølge folkeskoleloven, fx kunne elevtallet for modtagelsesklasser hæves fra 12 til 15 elever og op til 18 elever, hvis der “overvejende” var tale om samme sproglige baggrund. Der var tavshed om, hvorvidt den samme sproglige baggrund kunne medføre, at undervisningssproget blev arabisk. Og i stedet for kravet om, at aldersfordeling kunne spænde over tre klassetrin, blev det hævet til fem klassetrin. Herudover blev der givet mulighed for, som et alternativ til modtagelsesklasser, at suspendere krav om “klasseloft, timetal, lærer kvalifikationer mv.” (Regeringen & KL 2016). Hvad “mv.” stod for, blev ikke angivet. Selve lovtæksten præciserede, at undervisningen skulle stå mål med den, Fælles Mål foreskriver, og at prøver skulle aflægges på dansk.

Særlov om “særlige grundskoler for børn og unge, der er fordrevet fra Ukraine”

Igen var Rusland en aktiv medspiller, da borgere i tusindtal måtte flygte fra Ukraine efter Ruslands invasion af landet i februar 2022, og som tidligere flygtningegrupper gjorde det, fandt en større gruppe vej til Danmark. De fik straks midlertidigt ophold, men ingen ved, hvad der sker med ukrainerne, når den midlertidige opholdstilladelse ophører i 2024, om de skal søge asyl, eller om de, der ønsker det, kan få permanent ophold. Opholdstilladelsen resulterede i en række særlove, som bl.a. handler om tilbud til børnene, der skal tilbydes undervisning i særlige grundskoler: “Særlige grundskoler kan indgå samarbejder om åben skole med virksomheder, institutioner for ungdomsuddannelse, lokalsamfundets kultur-, folkeoplysnings-, idræts- og foreningsliv og kunst- og kulturskoler, med lokale fritids- og klubtilbud og med de kommunale eller kommunalt støttede musikskoler og ungdomsskoler, der kan bidrage til opfyldelsen af

de særlige grundskolers formål samt slutmål og delmål” (Børne- og Undervisningsministeriet 2022a: § 7, stk. 3). Den største forskel på bestemmelserne fra såvel folkeskoleloven som særloven fra 2016 er tilbuddet om undervisning i og på ukrainsk. Mangfoldigheden af mulige institutioner tyder ikke på, at undervisningen skal varetages af pædagogisk uddannet personale. Der er en del forringelser fra den tidligere særlov, som bl.a. fremgår af § 4, stk. 4, hvor det statueres, at “[b]ørne- og undervisningsministeren fastsætter regler om elevtallet i særlige grundskolers klasser”. Her fx elevtal i modtagelsesklasser, hvor der ved skoleårets begyndelse højst må være 18, og “det tilstræbes, at elevtallet ikke bliver højere i løbet af skoleåret” (Børne- og Undervisningsministeriet 2022b). Klassetrinene må spænde over “syv klassetrin, hvis eleverne har samme sproglige behov og øvrige forudsætninger” (ibid.). Dette medfører, at en ukrainsk modtagelsesklasse kan bestå af 2.-7. klassetrin samlet i en klasse. Det statueres, at sprogrøverne for tosprogede elever i “udsatte boligområder” ikke gælder ukrainske børn og unge, men det pointeres, at undervisning i en særlig grundskole “skal stå mål med hvad der almindeligvis kræves i folkeskolen”.

En flygtning er ikke bare en flygtning

I den ca. 50-årige historie med at integrere flygtninge i det danske uddannelsessystem har konteksten forandret sig. Som udgangspunkt er uddannelsespolitikken etsproget, når man ser bort fra, at alle skoleelever skal tilbydes fremmedsprogsundervisning i engelsk, tysk, fransk og eventuelt spansk, og at elever med ophav i de nordiske lande og EU skal tilbydes en begrænset undervisning i deres modersmål. Forskelsbehandling opstår, når der bliver gjort en forskel. Ukrainske flygtningeelever får tilbud om undervisning i og på deres eget sprog, ukrainsk, i modsætning til syriske flygtningeelever. Hvorfor? Fordi den førstnævnte gruppe er kristne europæere, der kommer fra et nærområde, fra vores baghave, som det kan hedde på politikersprog. Man kan konstatere, at denne forskel konstrueres ved brugen af begreber som “visse udenlandske børn og unge” om de syriske flygtningeelever, mens “fordrevne” bruges om de ukrainske elever. For begge grupper gælder en del forringelser i forhold til folkeskoleloven, fx elevtallet i modtagelsesklasser, den obligatoriske basisundervisning og spændvidden i klassetrin i en klasse. Begge elevgrupper kan opleve det som væsentlige forringelser i deres skolegang, at de indgår i sproglige fællesskaber, dels arabisk, fordi de ikke får undervisning i og på arabisk, dels ukrainsk, fordi der ikke

bliver taget konsekvens af undervisningsproget, idet alle prøver skal aflægges på dansk.

Identiteten som flygtning i den danske uddannelsespolitik er et produkt af konkret dansk historisk og politisk identitetspolitik, der opretholder hierarkiske magtrelationer til at forskelsbehandle forskellige kategorier af flygtninge. Man tænker, hvorvidt myndighedsindehavere vedtager særlove, fordi de ikke har lyst til at integrere større flygtningegrupper i folkeskolen. Flygtninge: Not In My Backyard (NIMBY), som det også kan hedde sig, men i en anden betydning end angivet ovenfor, og som bekræfter, at begreber er fler-tydige.

Litteratur

- Børne- og Undervisningsministeriet (2022a). *Lov om kommunale særlige grundskoler for børn og unge, der er fordrevet fra Ukraine*. Lokaliseret d. 4. juli 2022 på retsinformation.dk/eli/lta/2022/691.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2022b). *Spørgsmål og svar om situationen i Ukraine*. Lokaliseret d. 4. juli 2022 på uvm.dk/aktuelt/i-fokus/ukraine/spoergsmaal-og-svar/grundskolen.
- Folkeskoleloven (2021). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. Lokaliseret d. 4. juli 2022 på retsinformation.dk/eli/lta/2021/1887.
- Folketinget (2016). *L 190 om kommunale særlige tilbud om grundskoleundervisning til visse udenlandske børn og unge*. Lokaliseret d. 4. juli 2022 på ft.dk/ripdf/samling/20151/lovforslag/1190/20151_1190_som_vedtaget.pdf.
- Koselleck, R. (2007). *Begreber, tid og erfaring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Regeringen & KL (2016). *Bedre rammer for at modtage og integrere flygtninge*. Lokaliseret 4. juli 2022 på altinget.dk/misc/aftaletekst_bedre%20rammer%20for%20at%20modtage%20og%20integrere%20flygtninge.pdf.
- TrykFondens Børneforskningscenter m.fl. (2020). *Effects of busing on test scores and the wellbeing of bilingual pupils: Resources matter*. Redigeret af Anna Piil Damm, Helena Skyt Nielsen, Elena Mattana og Benedicte Rouland. Lokaliseret d. 27. januar 2021 på childresearch.au.dk/fileadmin/childresearch/dokumenter/ECONAU_WP_2020-03_Damm_Mattana_Rouland_Nielsen.pdf.
- Undervisningsministeriet (2017). *Organisering af folkeskolens undervisning af tosprogede elever – en vejledning*. Lokaliseret d. 4. juli 2022 på uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf17/mar/170322-organisering-af-folkeskolens-undervisning-af-tosprogede-elever-en-vejledning-marts-2017-ny.pdf.

Sprogevaluering: Begrebets historie og dimensioner

Hvad er sprogevaluering? Hvilke begreber arbejder forskere og sproglærere med for at beskrive og kvalificere sprogevaluering? Det er spørgsmål som denne oversigtsartikel svarer kort på med eksempler fra dansk sprogundervisningspraksis. Formålet med artiklen er at give et historisk og teoretisk overblik over sprogevaluering som fagområde i undervisningssammenhænge hvor elevers læring er i fokus. Evaluering dækker over mange praksisser og tager mange former. Evaluering er nemlig en del af undervisningen, uanset om den har form af observation af deltagelse i en 1. klasses engelsktime eller karakter til folkeskolens afgangsprøver. Evaluering er en helt naturlig del af undervisningen og på samme tid et begreb som kan være svært at afgrænse.

Sprogevaluering bliver et forskningsområde

Selvom evaluering er en helt normal praksis i sprogundervisningen, så er det faktisk et nyere forskningsfelt inden for undervisning (Allerup m.fl. 2011: 38) og mere specifikt sprogdidaktik og pædagogik. Forskningsfeltet opstod i det 19. århundrede i USA (Andreasen m.fl. 2011), hvor forskerne ville måle undervisningsudbytte. Den videnskabelige objektive test blev anvendt i dansk skoler regi fra 1930'erne (Ydesen 2011). Ordet "test" hænger sammen med udviklingen af mental testning eller intelligenstest i starten af det 20. århundrede (Rasborg 1986, bd. 1). I 50-60'erne starter en ny æra i testning, hvor



DEA JESPersen
Ph.d.-studerende
Københavns Universitet
deajespersen@hum.ku.dk

psykometri¹ spiller en central rolle (Hamp-Lyons 2016). Det er fx en psykometriker som analyserer cloze-test-prøven i engelsk og tysk til folkeskolens udvidede afgangsprøve (Prien 1981).

I de danske pædagogiske kredse optræder begrebet “evaluering” fra 1960’erne (Borgnakke 2008: 12) fordi forskere manglede et mindre negativt ladet ord til at tale om vurderinger foretaget i en uddannelseskontekst. “Testning” var et ladet ord man gerne ville tage afstand fra (Borgnakke 2008: 17). Begrebet kom fra det amerikanske ord “evaluation” gennem Sverige og Norge (Rasborg 1986, bd. 1: 63). Ordet “evaluering” eksisterede ellers allerede i det danske sprog (Allerup m.fl. 2011: 45), men med en lidt anden betydning. Brugen af ordet tager virkelig til i 1990’erne og frem (Allerup m.fl. 2011: 46-47). I de pædagogiske kredse ses det fra 80-90’erne som et redskab til at udvikle undervisning og skole på et institutionelt niveau (Borgnakke 2008: 18).

Sprogevaluering som forskningsfelt opstod i 1960’erne på den internationale scene med afsæt i 1961 hvor Robert Lado udgav sin bog *Language Testing* (1961) hvis teorier bl.a. blev brugt af en forfatter i Danmark til at analysere realeksamen i engelsk (Høgsgbro 1970). En anden stor begivenhed var introduktionen af kommunikativ kompetence bl.a. med Canale og Swains artikel “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing” (1980). Det kan noteres her at både titlen på Lados bog og Canale og Swains artikel indeholder ordet “testing” og ikke “assessment” som er det begreb man møder hyppigst i engelsksproget litteratur nu. Begrebet “assessment” bliver først taget i brug i 1990’erne i den internationale sprogevalueringsforskning og har stort set erstattet “test” eller bliver brugt som et synonym til det. Da den Europæiske Fælles Referenceramme for Sprog fx udkom i 2001, indeholdt titlen ordet “assessment” (*the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEFR)). CEFR (Council of Europe 2001) og dens Companion Volume (Council of Europe 2018) bliver i dag brugt i mange lande både i og uden for Europa som en standard der knytter nationale test og evalueringer til CEFR så resultaterne har en bredere international brugbarhed, men også til at sætte mål for evaluering i undervisningen. Det skal dog siges at CEFR ikke er en karakterskala, og at det kræver lokal tilpasning af deskriptorerne for at kunne bruge dem i en evalueringskontekst (Dimova m.fl. 2020: 129-130).

Introduktionen af ordet “assessment” markerer en ændring i tilgangen til sprogevaluering: Man går fra test til udvælgelse og kategorisering af elever/studerende til evaluering som redskab til at

fremme læring (Hamp-Lyons 2016). Formålet med at teste er ikke længere kun evaluering *af* læring, men også evaluering *for* læring.

I dansk kontekst kan interessen for evaluering *for* læring og i undervisningen i sprogfagene spores til 1990-2000'erne med publikationer som beskriver evaluering som intern eller løbende. I *Sprogforum 11* om "Evaluering af sprogfærdighed" (1998) er der fx både en artikel om "Løbende evaluering af mundtlig sprogfærdighed i dansk som andetsprog" hos voksne og om "Intern evaluering af elevernes kommunikative kompetence" i engelsk i folkeskolen. Selv i artikler med titler der indeholder ordene "prøver", "test" og "eksamen", som omhandler formelle, eksterne evalueringsformer, er undervisningen, testtagerne og/eller den sociale kontekst med i overvejelserne. Det skal dog her understreges at den analyse er lavet på et smalt grundlag da der kun eksisterer få danske publikationer om sprogevaluering.

Afrundende kan man sige at tendenserne inden for sprogevaluering følger tendenserne inden for evaluering (Dahler-Larsen 2011: 11) og inden for sprogundervisning (Green 2013: 174). I starten kiggede man mest på selve testens interne virkning, dvs. om den testede det den skulle, og senere hen er man begyndt at se mere bredt på testens effekt i undervisningen, på læring og i samfundet. Evalueringsformerne udviklede sig fra at være primært baseret på *discrete point items* testet i multiple choice-formatet til at inkludere mange andre former, fra rollespil til portfolio med fokus på alt fra viden til kompetencer.

At definere evaluering

Da meget af litteraturen inden for evaluering kommer til Danmark gennem engelsksproget litteratur, er mange af begreberne man bruger til at tale om evalueringsformer, enten låneord eller oversat til dansk. Men det betyder ikke at deres betydning er helt ens, eller at der er enighed om deres betydning (Allerup m.fl. 2011: 41). Det er et dynamisk begreb i den forstand at det er under konstant udvikling og skal omfavne mange former for praksisser.

Betydningen af begrebet er tæt beslægtet med vurdering og testing. Carlsen og Moe (2019) mener at det norske ord "vurdering" svarer til begrebet "assessment" som bliver brugt inden for international forskning: "Vurdering (*assessment*) er det overordnede begrebet og omfatter all form for innsamling av språklig data eller observasjon av språkbruk"² (Carlsen & Moe 2019: 28). Den definition indfanger således bredt alle de former for vurderinger, som finder sted i undervisningen. Det kan være alt fra at læreren ser elever i 1. klasse reagere

på instrukser på engelsk, til retning af stile i 3.g. Allerup m.fl. (2011) mener dog at vurdering på dansk er en delproces af evaluering, altså at "evaluering" er det overordnede begreb. Evaluering sker når der indsamles data systematisk, og der bliver draget konklusioner "i form af en karakter eller en udtalelse ud fra et mere eller mindre vel-defineret værdigrundlag, hvor der bruges et eller flere måleredskaber. Disse måleredskaber kan være knyttet til en værdiskala, fx trinmål, karakterskala, e.a." (2011: 162). Man sætter en værdi på fx elevens sprogbrug. I den hensigt kan man sige at Allerup m.fl.'s forståelse af evaluering nærmer sig Brown og Abeywickramas definition af det amerikanske begreb "evaluation" (Brown & Abeywickrama 2019: 5). De ser *evaluation* som det at give en værdi (*value*) til målinger. De tilføjer at *evaluation* sker når resultaterne³ afgør om en elev fx er dumpet eller ej, eller om det er et godt stykke arbejde eleven har lavet. Sammenfattende kan man sige at evaluering kan defineres som "the process of systematically gathering data from learners to make interpretations about their language abilities and decisions about their future" (Chapelle & Voss 2016: 116), hvilket ironisk nok er en definition givet på ordene "language assessment" og "language testing", men som i denne sammenhæng passer på evaluering.

"Testning" er det andet ord som er tæt forbundet med evaluering. Der er mere konsensus i litteraturen om hvad test er for en størrelse. Det er en evalueringsform (eller vurderingsform) som "gør brug af et måleinstrument (en test) som er udviklet i henhold til klare regler og prosedyrer, og som skiller sig fra andre mere uformelle former for vurdering blandt andet ved at man har en klar plan for hvilke sprogferdigheder eller sproklige komponenter man ønsker å observere og kvantifisere" (Carlsen & Moe 2019: 30). En test er således en af de mange former evaluering kan tage.

"Test" er faktisk en relativt ny term som hænger sammen med udviklingen af mental testning eller intelligenstest i starten af det 20. århundrede (Hamp-Lyons 2016; Rasborg 1986, bd. 1). Eksamener og prøver, derimod, kan spores helt tilbage til Kina 2000 f.Kr. (Rasborg 1986, bd. 1). I Danmark blev årsprøver brugt fra folkeskolens start i 1814 til 1958 til at bestemme om en elev skulle rykke op til næste årgang (Andreasen m.fl. 2015: 11). Hyppig brug af eksamener og prøver i uddannelsessystemet er ikke noget specielt nyt, jf. udtalelse fra en skolemand i 1939: "Der findes jo intet andet Land, hvor Eksamensglæden er saa stor som i Danmark, vi er helt tossede i vores Tyrkertro paa Værdien af den Slags" (i Andreasen m.fl. 2015: 11).

Men uanset om der er tale om test, prøver, eksamener eller daglig

observation af ens elevers handlinger i undervisningen, så er der tale om evaluering.

At beskrive evaluering

Med tiden er ordforrådet til at beskrive evaluering blevet mere nuanceret, hvilket dels afspejler udbredelsen af evaluering af sprog som praksis, men også en forståelse for fænomenets kompleksitet (Hamp-Lyons 2016: 13). Evaluering kan finde sted på mange niveauer og tage mange former. For at sætte ord på kompleksiteten ved fænomenet er der blevet tilføjet kategorier for at kunne skelne mellem forskellige typer evaluering. Herunder følger nogle af de adjektiver der bliver brugt til at beskrive evaluering.

En vigtig forskel findes i hensigten med evaluering. Skal evalueringen støtte elevers læring, dvs. forme deres læring, så taler man om formativ evaluering. Skal evalueringen derimod informere om en elevs færdigheder, viden og/eller kompetencer i slutningen af et forløb, dvs. lave summen af den læring der har fundet sted, så taler man om summativ evaluering (se også Stæhr 2011: 20). Prøver og eksamener er typisk summative. Men selvom man kan skelne mellem de to typer af evaluering, så er skellet heller ikke så skarpt endda, da der nærmere er tale om et kontinuum. En lærer kan fx godt bruge en afgangsprøve formativt ved fx at få eleverne til at tale efterfølgende om hvordan de har løst lytteopgaven, og hvilke strategier der kan være de mest hensigtsmæssige. På samme måde kan en opgavetype som man ville tro var formativ som portfolioen, blive brugt summativt hvis den ikke bruges undervejs til at hjælpe med en progression, men blot er til for at dokumentere den.

Adjektiverne “summativ” og “formativ”, som kommer fra amerikansk litteratur, blev i 1970’erne afløst i Danmark af “ekstern” og “intern” evaluering (Rasborg 1986, bd. 1: 68-75). Termerne har siden da fået deres eget liv parallelt med summativ og formativ evaluering som også bliver brugt til at beskrive evaluering. I ekstern evaluering bliver resultaterne brugt af udefrakommende. Eksamener og prøver er ekstern evaluering. Intern evaluering sker i undervisningen eller bliver brugt af den instans der har brug for evalueringen. For eksempel er en mundtlig præsentation i klassen er intern evaluering. Men her igen kan det være svært at lave et hårdt skel mellem de to former for evaluering: Terminsprøver er generelt en eksternt udviklet prøve, hvor karakteren bliver brugt internt.

For at tale om hvordan evaluering påvirker interessenter (fx ele-

ver, lærere, forældre, skoleledere m.fl.), har danske forskere taget udtrykkene “high stakes” og “low stakes” til sig. Evaluering er “high stakes” når der er meget på spil fx i form af adgang til statsborgerskab eller uddannelse. Da karaktererne til de afsluttende prøver i folkeskolen blev adgangsgivende til en ungdomsuddannelse i 2017, kom der lige pludselig mere på spil for 9. klasse-eleverne. Folkeskolens prøver blev “high stakes”. Er der tale om samtaler i klassen, hvor læreren observerer eleverne, er der sandsynligvis mindre på spil for alle parter. Evalueringen er “low stakes”.

Graden af ensformighed af proceduren kan også beskrives. Mange af de prøver og test som er “high stakes”, eksterne og summative, er standardiserede, dvs. at der er ensartethed i testadministration, alle testtagere får samme oplæg, og der bliver anvendt faste procedurer samt karakterskalaer. Størstedelen af evalueringen der sker i klasserummet, er ikke standardiseret.

Mens disse termer hjælper os med at skelne mellem evalueringer, så giver de os ikke en ide om kvaliteten af en evaluering.

At kvalificere evaluering

Et centralt begreb inden for sprogevaluering er “validitet” (Luoma 2002), som nogle gange kaldes “gyldighed” på dansk. Det er også et omdiskuteret koncept. Validitet handler om i hvor høj grad resultaterne af en evaluering er retvisende i forhold til dens formål, og i hvor høj grad brugen af resultaterne er hensigtsmæssig (Messick 1989). Imidlertid er problemet med det begreb at det blev udviklet til at tale om kvaliteten af evalueringsformer som generelt var “high stakes”, standardiserede og summative (Moss m.fl. 2006: 112). Det er det meste af klasserumsevaluering ikke. Bachman og Palmer (1996) og Brown og Abeywickrama (2019) har konkretiseret begrebet ved at omsætte det til kvalitetskriterier inden for sprogevaluering for at vurdere evalueringers brugbarhed (se fx Rønsholt & Pinholt 1998 for en analyse af en prøve ud fra de principper).

Et af kriterierne er meget praktisk og handler om gennemførlighed. Kan evalueringen gennemføres under de praktiske forhold? En elevproduceret film med detaljeret feedback på form og indhold kan være meget lærerig, men måske tage alt for lang tid at give respons på. I så fald er gennemførligheden udfordret.

En anden kvalitet er indvirkningen som gerne skulle være positiv. Hvordan påvirker evalueringen eleverne eller mere generelt undervisningen? Hvis en evalueringsform har en negativ effekt på fx elevers læring eller på undervisningens planlægning, så taler man om

negativ “washback”. Virker en evalueringsform derimod motiverende på eleverne, og hænger den godt sammen med undervisningen, er der tale om mulig positiv “washback”. Problematikken omkring “washback” (eller “backwash”) har været meget omdiskuteret i forbindelse med de nationale test på folkeskoleniveau (se fx Stæhr 2011).

Særligt vigtigt i kommunikativ sprogevaluering er autenticitetsprincippet som handler om at sproget der bliver evalueret, er så tæt på reel sprogbrug som muligt. Det princip kan være særligt svært at opnå i grunduddannelser, da det ikke altid lige er til at vide hvad eleverne kommer til at møde af sprogbehov uden for skolen.

Et princip som traditionelt har fyldt mest når man taler om test, er reliabilitet, også kaldt pålidelighed. Er en test pålidelig, vil to elever på samme sproglige niveau og under samme testforhold få det samme resultat. Testen i sig selv skal være pålidelig, dvs. at den skal være ordentligt designet og foretages under forhold som er så ens som muligt. Hvis eleverne bagerst i klassen ikke kan høre lige så godt som eleverne på forreste række i en lytteøvelse, så er evalueringens pålidelighed udfordret. Men reliabiliteten kan også være påvirket af faktorer som nervøsitet hos eleven eller træthed hos læreren. Måske ville eleven klare sig bedre hvis han/hun var mindre nervøs, eller måske ville en skriftlig opgave have fået en lavere karakter hvis den havde ligget øverst i bunken.

Konstruktvaliditet eller begrebsvaliditet sikrer at man måler det man har sat sig for at måle. Det vil sige at hvis man ønsker at få indsigt i sine elevers skriftlige færdigheder, så vil en multiple choice-grammatikprøve ikke række. Konstruktet er den teoretiske definition man har af den færdighed eller kompetence man ønsker at evaluere. Måler evalueringen det den skal? Et eksempel af konstruktvaliditet der er gået galt, kunne være at man ønsker at se på 4. klassers skrivefærdigheder i engelsk ved at få dem til at skrive en lille tekst om deres familie på computeren. 4. klasserne er imidlertid ikke vant til at bruge computer, og meget energi bliver brugt på digitale færdigheder frem for skrivning på engelsk.

Meget forskning inden for sprogevaluering interesserer sig for validering, dvs. at kunne argumentere for at resultaterne fra en test faktisk kan bruges hensigtsmæssigt (Luoma 2002). Det skal understreges at selv efter en grundig valideringsproces vil der altid vil være områder der kan forbedres i sprogevaluering. Den perfekte test eksisterer ikke. Og evaluering kan ikke tages ud af den kontekst den bliver givet i.

Evaluering på godt og ondt

Afsnittets titel er også titlen på en formidlingsbog af J. Dolin (2020) om evaluering, i hvilken han tager udgangspunkt i de gavnlige og mindre hensigtsmæssige aspekter af evaluering. Evaluering er en del af praksis i alle uddannelseskontekster og har vist sig at være et vigtigt element af læring bl.a. i form af feedback. Det er derudover et fænomen som er svært at komme uden om fordi det er socialt forankret. Men evaluering har også en mindre positiv side. De seneste år er der kommet mere og mere fokus på karakterer, test og prøver, hvilket kan påvirke undervisning og læring negativt bl.a. i form af *teaching to the test* og stressede elever. Evaluering kan være et magtfuldt politisk styrings- og kontrolredskab.

Sprogevaluering handler også om magt. Resultaterne af en sprogprøve kan være nøglen til permanent opholdstilladelse i Danmark eller dansk statsborgerskab. I klasserummet kan elever opleve evaluering som disciplinerende og kontrollerende (Shohamy 2002: 32), hvilket kan sætte spor. Den magt og den indvirkning evaluering har på mennesker og samfundet, bliver taget mere og mere alvorligt. Det har udviklet sig til den internationale bevægelse *critical language testing* eller kritisk sprogtæstning (Shohamy 2002: 34) som startede i 1990'erne med Shohamys arbejde om sammenhæng mellem sprogtæst, magt og demokrati. Kritisk sprogtæstning handler om at sætte spørgsmålstejn ved måden evaluering bliver brugt på, og de konsekvenser den har for mennesker og samfund. Det har bl.a. ført til udvikling af etiske kodekser blandt internationale sprogevalueringforeninger som EALTA, ALTE og ILTA (se Saville & Pedersen 2002).

Lærere/undervisere og elever/studerende/kursister er centrale i på ene side at sikre en mere hensigtsmæssig og kvalificeret brug af evaluering i sprogfagene, og på den anden side at støtte evaluering der fremmer læring. Det har givet anledning til en ny, vigtig praksis der har fundet sted inden for sprogevaluering siden 2010'erne, nemlig at udvikle læreres *language assessment literacy* eller litteracitet i sprogtæstning og evaluering på dansk (se artikler i dette nummer af *Sprogforum*). I Danmark vil sproglærere gerne evaluere, dvs. indsamle systematisk viden om deres elevers læring, med det formål at støtte elevernes læring. Men hvor lærerne ikke mangler viljen, mangler de redskaberne (Danmarks Evalueringsinstitut [EVA] 2003; Poulsen 1998).

Afrunding

Dette er fjerde gang at tidsskriftet *Sprogforum* har evaluering som tema. Karen Lund skrev i introduktionsartiklen til *Sprogforum* "Test!" (2011) at der fortsat er stort fokus på summativ evaluering når det kommer til forskning og omtale. Selvom prøver og test stadig fylder, er der i dag mere og mere fokus på evaluering der fremmer læring og er mere kontekstbaseret. Det understreger hvor vigtigt det er også at fokusere på litteracitet i sprogtæstning og evaluering både for at kunne forholde sig kritisk over for ekstern evaluering og for at kvalificere intern evaluering.

Slutnoter

- 1 Psykometri beskæftiger sig med kvantificerbar måling af psykologiske og kognitive træk.
- 2 Kursiv er fra originalteksten.
- 3 Resultater kan være kvantitative (fx i form af karakter) eller kvalitative (fx i form af udtalelse).

Litteratur

- Allerup, P., Jansen, M. & Weng, P. (2011). *Evaluering i skolen, baggrund, praksis, teori*. Frederikshavn: Dafolo.
- Andreasen, K., Buchardt, M., Rasmussen, A. & Ydesen, C. (2015). Test som historisk og socialt fænomen. I: Andreasen, K., Buchardt, M., Rasmussen, A. & Ydesen, C. (red.), *Test og prøvelser, oprindelse, udvikling, aktualitet* (s. 9-25). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Andreasen, K., Rasmussen, A. & Friche, N. (2011). Evaluering i uddannelsespolitik og praksis. I: Andreasen, K., Friche, N. & Rasmussen, A. (red.), *Målt & vejlet: Uddannelsesforskning om evaluering* (s. 9-35). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag. forskning.ruc.dk/da/publications/evaluering-i-uddannelsespolitik-og-praksis.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Borgnakke, K. (2008). Evalueringsstrategier i den pædagogiske kontekst. I: Borgnakke, K. (red.), *Evalueringens spændingsfelter* (s. 9-66). Aarhus: Klim.
- Brown, H. D. & Abeywickrama, P. (2019). *Language assessment: Principles and classroom practices* (3. udg.). Hoboken: Pearson.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47. doi.org/10.1093/applin/I.1.1.
- Carlsen, C. & Moe, E. (2019). *Vurdering av språkferdigheter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Chappelle, C. A. & Voss, E. (2016). 20 years of technology and language assessment in Language Learning & Technology. *Language Learning & Technology*, 20 (2), 116-128. https://doi.org/10.125/44464.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference*

- for languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press. Lokaliseret d. 18. August 2019 på coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/home.
- Council of Europe (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment; companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe. Lokaliseret d. 18. august 2019 på coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages.
- Dahler-Larsen, P. (2011). Sprogtest, evalueringer og deres virkninger. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, 17 (52), 11-18. tidsskrift.dk/spr/article/view/102824.
- Danmarks Evalueringsinstitut [EVA] (2003). *Engelsk i grundskolen – om indhold, organisering og vilkår*. Lokaliseret d. 5. juni 2020 på eva.dk/grundskole/engelsk-grundskolen-om-indhold-organisering-vilkaar.
- Dimova, S., Ginther, A. & Yan, X. (2020). *Local language testing: Design, implementation, and development*. New York: Routledge.
- Dolin, J. (2020). *Evaluering på godt og ondt*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Green, A. (2013). Multiplication and division – trends in language assessment. I: Green, A., *Exploring language assessment and testing, language in action* (s. 171-220). London: Routledge.
- Hamp-Lyons, L. (2016). Purposes of assessment. I: Tsagari, D. & Banerjee, J. (red.), *Handbook of second language assessment* (bd. 12, s. 13-27). Boston: De Gruyter Mouton. doi. [org/10.1515/9781614513827-004](https://doi.org/10.1515/9781614513827-004).
- Høgsbro, A. (1970). *Realeksamen i engelsk*. København: Gyldendal.
- Lado, R. (1961). *Language testing: The construction and use of foreign language tests: A teacher's book*. London: Longmans, Green and Co.
- Lund, K. (2011). Forord – test! *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, 17 (52). tidsskrift.dk/spr/article/view/102822.
- Luoma, S.E. (2002). Hvad sker der inden for sprogtestning? (M.S. Pedersen, Overs.). *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, 8 (23), 7-15. tidsskrift.dk/spr/article/view/113295.
- Messick, S. (1989). Validity. I: Linn, R.L. (red.), *Educational measurement* (3. udg., s. 13-103). Washington, DC: American Council on Education/Macmillan.
- Moss, P.A., Girard, B.J. & Haniford, L.C. (2006). Validity in educational assessment. *Review of Research in Education*, 30 (1), 109-162. doi. [org/10.3102/0091732X030001109](https://doi.org/10.3102/0091732X030001109).
- Poulsen, E. (1998). Intern evaluering af elevernes kommunikative færdigheder: – Et forskningsbaseret udviklingsarbejde i engelsk i folkeskolen. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, 4 (11), 33-38. tidsskrift.dk/spr/article/view/116654.
- Prien, B. (1981). *Cloze-tests i tysk og engelsk: En undersøgelse af to prøver fra folkeskolens udvidede afgangsprøve 1979*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Rasborg, F. (1986). *Intern evaluering* (bd. 1-3). København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Rønsholt, S. & Pinholt, P. (1998). Løbende evaluering af mundtlig sprogfærdighed i dansk som andetsprog. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, 4 (11), 19-25. tidsskrift.dk/spr/article/view/116650.
- Saville, N. & Pedersen, M.S. (2002). Kvalitet og retfærdighed:

- ALTE's Code of Practice.
Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik, 8 (23), 45-50. tidsskrift.dk/spr/article/view/113301.
- Shohamy, E. (2002). Demokratiske og udemokratiske dimensioner i evaluering. *Sprogforum*, 8 (23), 31-36.
- Stæhr, L.S. (2011). De nationale test – positiv eller negativ washback på undervisningen? *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, 17 (52). tidsskrift.dk/spr/article/view/102825.
- Ydesen, C. (2011). Risikofyldte test – erfaringer fra dansk testhistorie. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, 17 (52), 41-45. tidsskrift.dk/spr/article/view/102828.

Bottom-up-implementering af Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog i Danmark

Denne artikel redegør for, hvilken rolle Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog: Læring, Undervisning og Evaluering (Common European Framework of Reference for Languages, CEFR) spiller i fremmedsprogsundervisning og -evaluering i Danmark. Artiklen undersøger ligeledes, hvordan CEFR kan gøres brugbar og meningsfuld for fremmedsproglærere på tværs af sprog og uddannelsesniveauer. Den første udgave af CEFR fra 2001 mødte heftig kritik i Danmark (Risager 2004), og kritikken har siden da påvirket dens reception og implementering i det danske uddannelsessystem. Når man ser på anvendelsen af CEFR, halter Danmark bagud i forhold til de andre skandinaviske lande. Mens dansk som andetsprogsundervisning og prøverne (Prøve i dansk 1, 2, 3 og Studieprøven) er udviklet til at svare til CEFR-niveauerne (Vedel 2004), har CEFR ikke stor indflydelse på de Fælles Mål og læreplanerne i fremmedsprogs-



SLOBODANKA DIMOVA

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



JOYCE KLING

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

fagene på tværs af uddannelsesniveauerne i Danmark (Jakobsen & Dimitrovska-Kanareva 2020; Slåttvik m.fl. 2020).

Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog (CEFR)

CEFR er en referenceramme, der indeholder en række vejledende beskrivelser af forskellige kommunikative kompetencer, som kan anvendes for at forstå og følge med i sprogbrugerens sproglige udvikling gennem seks sproglige niveauer (A1-A2-B1-B2-C1-C2). Udviklingen af CEFR var understøttet af Europarådet, og den blev udgivet første gang i 2001. Det oprindelige formål med CEFR var at højne kvaliteten af fremmed- og andetsprogsundervisningen og give mulighed for at sammenligne lærernes sproglige progression på tværs af forskellige sprog (Council of Europe 2001).

Kritikken af CEFR i Danmark var især rettet mod referencerammens begrænsede sprog billede, som kunne føre til en social og sproglig eksklusion af de forskellige indvandrergupper (Risager 2004). Det skyldes, at CEFR særligt havde fokus på de nationale sprog (fx dansk, tysk, fransk) og regionale sprog (fx samisk, baskisk, bretonsk), men ikke på indvandrersprogene (fx tyrkisk, arabisk, kinesisk), hvilket med rette kunne fortolkes som en form for nationalisme på europæisk niveau.

En anden begrænsning, der blev identificeret, var manglen på inddragelse af de interkulturelle perspektiver på sprogindlæringen og udviklingen af lærernes opfattelse af og refleksion over forbindelsen mellem sprog, magt, identitet og normer (Risager 2004: 26). Sprogundervisningen i Danmark er præget af et stort fokus på udvikling af kulturforståelse, ved siden af de sproglige færdigheder, som kræver tilegnelse af kultur gennem kulturpædagogiske emnearbejder. Derfor ses CEFR som en indskrænkning af feltets forståelse af den kommunikative kompetence (Gregersen 2004), især når CEFR implementeres *top-down* med et politisk formål om at kontrollere uddannelse i Danmark. Sådant en implementering virker imod de danske uddannelsestraditioner og værdier og indskrænker lærernes autonomi.

CEFR har ikke fået meget opmærksomhed i danske faglige publikationer i det sidste årti, så det er uklart, om referencerammen stadigvæk forstås som et teknokratisk og normativt redskab, der forbindes med kontrol over og ensretning af sprogundervisning og læring.

CEFR's tillægsudgave med nye deskriptorer

Siden 2001 er beskrivelserne af de forskellige CEFR-skalaer af receptive og produktive færdigheder samt de sproglige niveauer blevet præciseret og uddybet. I tillægsudgaven til CEFR, udgivet i 2018 og revideret i 2020 (Council of Europe 2020), erstattes den traditionelle model med fire færdigheder til fire måder at kommunikere på (reception, produktion, interaktion og mediering). Den søger at imødekomme kritikken af referencerammens eurocentriske fokus ved at fjerne alle henvisninger til de europæiske sprog og modersmållændes normer. Dokumentet fremhæver den sociokulturelle tilgang til fremmedsprogstilegnelse og undervisning. Det betyder, at der er fokus på sprogbrugere i stedet for elever eller lærere, og sprogbrugeren ses som en social aktør, der samkonstruerer mening og deltager aktivt i kommunikation.

Dertil kommer, at CEFR-tillægsudgaven præsenteres som et redskab, der skal bidrage til at skabe sammenhæng mellem sproglindlæring, sprogundervisning og sprogevaluering og styrke sprogbrugers flersproglighed og interkulturelle kompetencer. Derfor findes der mange uddannelsessystemer, hvor CEFR bruges som fundament i udviklingen af læreplaner, faghæfter, undervisningsmaterialer og evalueringsredskaber inden for fremmed- og andetsprog (O'Sullivan 2020). I efteråret 2021 har det danske kontaktpunkt for The European Center for Modern Languages og Det Nationale Center for Fremmedsprog (NCFP) sat gang i oversættelsen af CEFR, og det forventes, at oversættelsen bliver frit tilgængelig i 2023.

Brugen af CEFR i læreplaner og faghæfter for fremmedsprog i Danmark

I Danmark bruges CEFR som inspiration ved udviklingen af kompetencemålene i fremmedsprogfagene i grundskolen, ungdomsuddannelserne og videregående uddannelse og orienterer fagene mod CEFR-niveauet, som skal opnås ved afslutning af uddannelsen. Men CEFR's niveaubeskrivelser anvendes ikke eksplicit mht. sprogundervisningen og prøverne, og CEFR betragtes ikke som en bindende ramme. For eksempel står der i *Fransk undervisningsvejledning 2019*, som bruges i grundskolen (Børne- og Undervisningsministeriet 2020):

Materialet indeholder generelt god inspiration for sprog lærere, og selv om det netop ikke er en bindende ramme, orienterer franskfaget sig mod, at elever efter 9. klasse har et fagligt niveau, der svarer til CEFR's niveau A2. CEFR kan findes på internettet i en dansk version. (s. 4)

En mere tydelig forbindelse mellem CEFR og kompetencemålene i sprogfagene findes i vejledningen i engelsk, stx (Børne- og Undervisningsministeriet 2021), hvor målene fra læreplanen i engelsk er linket til CEFR-deskriptorerne mht. at lytte, tale, læse og skrive for det tilsvarende niveau (se fx *ibid.*, s. 7). Selvom vejledningen blev udgivet i 2021, bruges der deskriptorer fra de gamle overordnede CEFR-skalaer fra 2001, hvor henvisningen til den "modersmålstalende" norm stadig var afgørende.

Som nævnt i faghæfterne spiller CEFR en rolle i forståelsen af færdighedsniveauerne, uanset hvilket sprog der er tale om, og kan bruges til at sammenligne undervisning og evaluering på tværs af sprogene. Derfor kan CEFR-beskrivelserne anvendes til at måle elevernes kommunikative fremskridt, hvilket også kunne hjælpe med brobygning fra grundskole til ungdomsuddannelse (Børne- og Undervisningsministeriet 2019: 48). Derudover er CEFR et værktøj, som ensretter, dvs. standardiserer, den internationale opfattelse af sproglig udvikling, fordi den giver en fælles fagterminologi.

Blandt sprogundervisere i Danmark er der dog ikke et stort kendskab til CEFR. I deres behovsundersøgelse i faget engelsk på tværs af uddannelsessystemet fandt Slåttvik m.fl. (2020) og Jakobsen og Kanareva-Dimitrovska (2020) lignende resultater. En stor andel af sprog lærere anvender ikke CEFR eller anvender den kun lidt (grundskole = 36 %, ungdomsuddannelser = 51 % og videregående uddannelser = 41 %) (Slåttvik m.fl. 2020: 19), og dem, der bruger den, gør det indirekte gennem de fælles mål. En gymnasielærer i engelsk skrev:

Jeg har ikke tid til at sætte mig ind i CEFR – vi er presset til det yderste i forvejen – og derfor kan [jeg] ikke bruge det til noget. (Slåttvik m.fl. 2020: 19)

Lærernes litteracitet i sprogtestning og evaluering (LiSE): Projektfasen

For at styrke sprog lærernes viden, praksis og selvtillid i forhold til sprogevaluering, og for at gøre dem bekendte med CEFR som en evalueringsramme, udviklede vi projektet *Lærernes litteracitet i sprog-*

testning og evaluering (LiSE) understøttet af Det Nationale Center for Fremmedsprog (NCFE) i perioden 2020-2022. Vi udførte projektet gennem fire sammenkoblede faser, idet hver ny fase blev udført på baggrund af resultater og produkter fra den forrige. Arbejdet begyndte med en systematisk behovsanalyse, bestående af en spørgeskemaundersøgelse (n = 461) og opfølgende interview (n = 29), og fortsatte med to workshops med deltagelse af 29 fremmedsproglærere i tysk, fransk, engelsk og spansk, fra såvel grundskole som ungdomsuddannelserne. Formålet med behovsanalysen var at identificere mulige forskelle i de behov, som lærere i de forskellige sprogfag havde.

Spørgeskemaet indeholdt fire sektioner med spørgsmål til lærernes baggrund, deres praksis og erfaring, viden om og behov for sprogevaluering og kontekst. Det tog ca. 10 minutter at besvare spørgeskemaet, og alle besvarelser blev behandlet anonymt. Formålet med de opfølgende interview var at bede lærerne om at uddybe deres besvarelser fra spørgeskemaet og få indsigt i, hvordan de diskuterer deres uddannelse i henhold til sprogvurdering, sprogsyn, tilegnelsessyn og kultursyn, og deres overvejelser mht. evaluering af elevernes sproglige og interkulturelle kompetencer. I denne artikel fokuserer vi kun på de spørgsmål fra spørgeskemaet og interview, som drejer sig om CEFR.

Vi brugte resultaterne fra behovsanalysen til at udvikle to endagsworkshops, hvor de 29 sproglærere fra de forskellige fremmedsprog og uddannelsesniveauer kunne deltage. De to workshops blev afholdt i efteråret 2021. I de følgende to afsnit præsenterer vi nogle af resultaterne fra spørgeskemaet, interview og workshops.

LiSE-spørgeskema og interview: Sproglærernes viden og erfaring med CEFR

Resultaterne fra den omfattende LiSE-spørgeskemaundersøgelse viser, at 56 % af sproglærerne kun i ringe grad eller slet ikke kender til CEFR, mens 21 % har en nogenlunde viden om CEFR, og hvordan den bliver anvendt i det danske uddannelsessystem. Samlet set indikerer spørgeskemaundersøgelsen, at CEFR ikke opfattes som en central eller prioriteret del af sprogundervisningen, fordi den ikke ses som direkte brugbar i praksis, men som et supplerende perspektiv på sproglæring. Men samtidigt peger undersøgelsen på, at sproglærerne oplever udfordringer med performancebaseret evaluering, dvs. mundtlig eller skriftlig sprogproduktion, især når de skal give feedback til eleverne. Der var mange, som nogenlunde eller slet ikke

følte sig klædt på til at bruge vurderingskriterier i deres evaluering (49 %). For eksempel siger en lærer i LiSE-undersøgelsen følgende om feedback i mundtlig evaluering:

(...) synes jeg godt, det kan være svært. Det er jo sådan noget, jeg bilder mig ind, at jeg nogenlunde har styr på, eftersom jeg har gjort det i så mange år.

Men hvis jeg skulle forklare nogen nøjagtig, hvad for noget der ligger inden for de her rammer i niende klasse, så vil det være lidt svært at sætte ord på, faktisk, tror jeg. (TY, grundskole)

LiSE-workshops

I betragtning af ovennævnte udfordringer med evaluering havde de to workshops som det overordnede mål at finde ud af, hvordan CEFR kan anvendes som et redskab til at evaluere elevernes mundtlige og skriftlige kommunikative færdigheder. Med andre ord prøvede vi at bruge CEFR som et redskab til at forklare de forskellige aspekter af elevernes sproglige produktion, dvs. at vise lærerne, hvordan de kan bruge CEFR til at kvalificere deres evaluering af, hvad eleverne kan, og hvor/hvordan eleverne skal videreudvikle deres kommunikative færdigheder. Denne tilgang til CEFR kan beskrives som *bottom-up*, fordi vi tager udgangspunkt i lærernes nuværende praksis og giver dem handlekraft gennem processen, hvorved CEFR kan blive tilpasset den lokale kontekst. På den måde påvirker den lokale praksis brugen af CEFR, og CEFR kommer til at være et undervisnings- og evalueringsredskab.

I den første workshop bad vi sproglærerne om at sætte sig ind i CEFR-deskriptorerne i forhold til mundtlighed (grammatik, udtale, sammenhæng, ordforråd, interaktion og fluency) og skriftlighed (ordforråd, sammenhæng, grammatik, beskrivelse og argument). Lærerne arbejdede i faggrupper (engelsk, fransk og tysk), men på tværs af niveauer (grundskole og ungdomsuddannelse). Hver lærergruppe læste to elevtekster og så seks videoer med elevens mundtlige oplæg og samtaler. Lærerne blev bedt om at bruge CEFR-deskriptorerne til at beskrive elevernes mundtlige og skriftlige færdigheder og bestemme, om elevernes færdigheder var på samme niveau som deres egne elever eller på et højere/lavere niveau.

Denne øvelse var meget vigtig for lærerne, fordi de opdagede, at de skulle fortolke beskrivelserne i forbindelse med konkrete sproglige eksempler fra elevernes mundtlige og skriftlige produktioner

– videoerne og diskussionen hjalp dem med at skabe forbindelse mellem de to. Da diskussionen involverede både grundskolelærere og gymnasielærere, fik alle workshopdeltagere en forståelse af elevernes sproglig progression fra grundskole til ungdomsuddannelse. Men trods CEFR's brugbarhed i forhold til beskrivelse af elevernes sproglige kompetencer manglede lærerne beskrivelser, som kunne bruges i forhold til elevernes kompetencer i at formidle synspunkter samt lave fortolkninger og tekstanalyser.

Af den grund introducerede vi i den følgende workshop to skalaer, der omhandler *mediering af en tekst*, som "betyder at give indholdet af en tekst til en anden, som ikke har adgang til teksten pga. lingvistiske, kulturelle, semantiske eller tekniske barrierer" (Council of Europe 2020: 92). De to skalaer, som lærerne fik mulighed for at prøve at arbejde med i forhold til formidling af synspunkter og tekstanalyse, var *At udtrykke en personlig reaktion til kreative tekster* og *Analyse og kritik af kreative tekster*. I løbet af workshoppen brugte lærerne disse skalaer mht. evaluering af videoptagelser og skriftlige opgaver fra deres egne elever. Denne gang udtrykte lærerne sig meget mere positivt om CEFR's brugbarhed, fordi de kunne forbinde deskriptorerne til læreplanernes mål. Det var også nemt for dem at forklare forskellen mellem de forventede kompetencer i grundskolen og ungdomsuddannelserne, idet *At udtrykke en personlig reaktion til kreative tekster* er velegnet til grundskolen, mens *Analyse og kritik af kreative tekster* er bedre egnet til ungdomsuddannelserne.

Konklusion

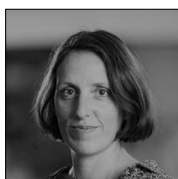
CEFR kan være til gavn i sprogevaluering og feedback, især i forbindelse med performancebaserede tasks, hvis den implementeres *bottom-up* og bruges som et værktøj i den eksisterende evalueringspraksis. CEFR skal dog lokaliseres, dvs. tilpasses den danske kontekst, ved at identificere relevante deskriptorer og forbinde dem til de nuværende kompetencemål for sprog i de danske læreplaner/faghæfter. CEFR kan også hjælpe lærerne med at sætte ord på deres observationer og intuitive evaluering og derfor give mere præcis feedback. Læreplanerne beskriver niveauet af færdighederne, som eleverne skal opnå. Men læreplanerne indeholder ikke beskrivelser af færdighederne i forhold til hverken de lavere eller de højere niveauer. CEFR kan anvendes til at følge med i elevernes kommunikative fremskridt trin for trin, fordi lærerne får et overblik over alle niveauer.

Litteratur

- Børne- og Undervisningsministeriet (2020). *Fransk undervisningsvejledning*. emu.dk/sites/default/files/2020-12/GSK_Vejledning_Fransk_2020.pdf.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2021). *Vejledning i engelsk, stx*. uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/stx-laereplaner-2017.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press. Lokaliseret d. 31. august 2022 på <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.
- Council of Europe (2020). *Common European framework of reference companion volume*. Strasbourg: Council of Europe. rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809eaod4.
- Gregersen, A. (2004). En sproglig kanon? *Sprogforum*, 31, 4-6.
- Jakobsen, A. & Kanareva-Dimitrova, A. (2020). *Kvalitetsudvikling i tysk, fransk, spansk og engelsk i et brobygningsperspektiv*. Aarhus: Det Nationale Center for Fremmedsprog.
- Lærernes litteracitet i sprogtestning og evaluering (LiSE) (2020-2022). *Didaktisk udvikling*. Aarhus: Det Nationale Center for Fremmedsprog. nccf.dk/soeg-projektmidler/bevilligede-projekter/didaktisk-udvikling.
- O'Sullivan, B. (2020). *The comprehensive learning system*. London: British Council. britishcouncil.org/sites/default/files/cls_bcps1_bos_30-09-2020_final.pdf.
- Risager, K. (2004). Den fælles europæiske referenceramme for sprog: Et værktøj med begrænsninger. *Sprogforum*, 31, 24-27.
- Slåttvik, A. B., Daugaard, L. M. & Jakobsen, A. (2020). *Kvalitetsudvikling, brobygning og videreudvikling – en behovsundersøgelse i faget engelsk på tværs af uddannelsessystemet*. Aarhus: Det Nationale Center for Fremmedsprog. nccf.dk/fileadmin/NCCFF/Dokumenter/Behovsundersogelse_i_engelsk_VIA_og_NCCFF_august_2020.pdf.
- Vedel, P.V. (2004). Da dansk som andetsprog for voksne blev europæisk. *Sprogforum*, 31, 20-23.

En sprogforsker på skulderen – om aktionsforskning som katalysator for selvevaluering og sproglig bevidsthed

Sprogsituationen i grænseregionen, hvor det tyske mindretal er situeret, er i høj grad præget af sproglig mangfoldighed. Tysk, dansk, plattysk, frisisk og sønderjysk er bare nogle af de sprog, der lever og tales her. Den sproglige mangfoldighed stiller høje krav til det



CAMILLA FRANZISKA HANSEN
Cand.scient.soc., lektor og ph.d.
UC SYD
cfha@ucsyd.dk



SEBASTIAN BECHER
Cand.paed.paed.psyk., adjunkt
UC SYD
sebe@ucsyd.dk



OLE CHRISTIAN HANSEN
Cand.paed.paed.psyk., lektor
UC SYD
ocha@ucsyd.dk



KAREN MAGRETHE AARØE
Cand.mag., lektor
UC SYD
kmaa@ucsyd.dk

sprogpædagogiske arbejde i regionens uddannelsesinstitutioner. Dette gælder særligt på dagtilbudsområdet, hvor grundstenen for en motiveret og nysgerrig omgang med sprog og en grundlæggende sproglæde lægges hos børnene. I det tyske mindretals uddannelsesinstitutioner indtager det sprogpædagogiske arbejde en særligt væsentlig rolle, da størstedelen af børnene her ikke har institutionsproget som deres førstesprog. Det sprogpædagogiske arbejde i mindretallets børnehaver kan derfor på mange måder betragtes som eksemplarisk i forhold til arbejdet med to- og flersprogede børn (Hansen 2017) og nødvendiggør samtidig en særligt udpræget form for sproglig bevidsthed fra pædagogernes side.

Om projektet

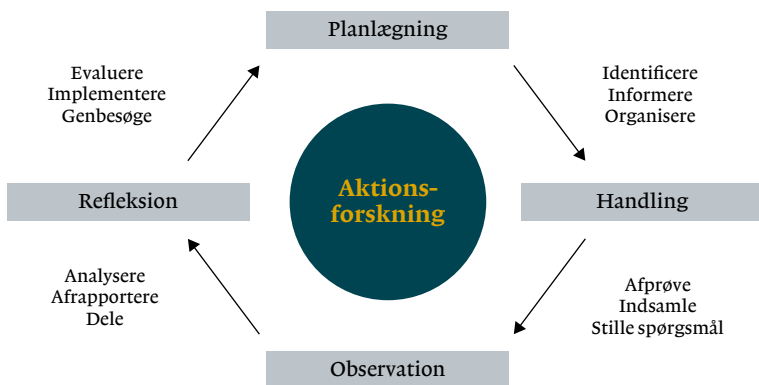
Projektet *Sproglig bevidsthed i det tyske mindretals børnehaver* blev gennemført i perioden januar 2019-oktober 2021. I projektet deltog i alt ti pædagoger fra ti forskellige mindretalsbørnehaver. Med projektet ønskede vi at fremme de deltagende pædagogers sproglige bevidsthed ved bl.a. at skabe et rum for meningsforhandling og selvevaluering af egen praksis. Selvevaluering skal her forstås som en måde, hvorpå praksis kan reflekteres systematisk med henblik på at forandre denne.

Evaluering af egen praksis udgør en immanent del af det, man kan betegne som en *reflekterende* praksis, hvilket længe er blevet betragtet som afgørende for en fagligt stærk pædagogisk praksis (Schön 2013). De seneste årtiers skærpede fokus på dokumentation på dagtilbudsområdet har da også ført til, at evalueringsbegrebet er blevet en fast del af pædagogers faglige repertoire (Aabro m.fl. 2017: 3). Samtidig kan en del af de eksisterende evalueringskoncepter på dagtilbudsområdet ses som “top-down”-koncepter, der er defineret af politiske ambitioner om målstyring og evidens. En “top-down”-tilgang til evaluering medfører en risiko for, at pædagogernes egen meningsforhandling og refleksion over god faglighed nedprioriteres, hvilket kan hæmme en substantiel forandring af praksis (Aabro m.fl. 2017: 45). I projektet var det derfor vigtigt for os at undgå denne “top-down”-styring og i stedet fremme refleksion og selvevaluering gennem et ligeværdigt forhold mellem forskere og deltagere og en inddragelse af deltagerens faglighed og erfaringer som ressourcer til praksisforandring.

Aktionsforskning som selvevaluering

For at opnå dette mål tog vi udgangspunkt i aktionsforskning som metode til selvevaluering og refleksion. Aktionsforskning egner sig til opfyldelse af projektets mål, idet det er en empirisk og reflekterende undersøgelsesmetode, hvor deltagerne udvikler deres egne teorier om praksis inden for deres praksiskontekst. Grundideen er, at forskere og praktikere arbejder sammen om vidensproduktionen og er fælles om at undersøge praksis og skabe praksisudvikling.

Aktionsforskning er dermed en deltagelsesbaseret metode, der kobler handling og refleksion, teori og praksis, og hvor målsætningen er at udvikle løsninger på de udfordringer, der er i praksis (Bradbury 2015: 2). Aktionsforskningen følger processen vist i figur 1 og indeholder fire faser: planlægning, handling, observation og refleksion.



Figur 1. Aktionsforskningsmodel efter ARGEF (2022) i vores oversættelse.

For hver fase blev der afholdt en workshop, hvor pædagoger og forskere mødtes for at reflektere over projektets forløb, og hvor forskellige teoretiske aspekter inden for sprog blev taget op. Der blev bl.a. holdt oplæg om sprogtilegnelse, translanguaging og flersprogethed. Til workshopperne fik pædagogerne mulighed for både at dele deres sprogpædagogiske erfaringer og arbejde aktivt med deres (og deres kollegers) forforståelser og syn på flersprogethed som ressource. Deltagerne blev bl.a. bedt om at lave sprogportrætter sammen med deres kolleger samt udarbejde refleksionsspørgsmål, som de i deres respektive institutioner kunne arbejde videre med.

Målet med disse aktiviteter var at arbejde med det, man med

udgangspunkt i termen lærerkognition, altså den viden, de erfaringer, tanker og holdninger, der ligger bag den enkelte lærers praksis (Henriksen m.fl. 2020), vil kunne betegne som pædagogkognition. Og derigennem styrke deres bevidsthed om betydningen af disse aspekter for den sprogpædagogiske praksis.

I planlægningsfasen blev det afdækket, hvilke udfordringer og emner i deres sprogpædagogiske arbejde pædagogerne var optagede af, og der blev planlagt aktioner, som skulle imødekomme de udfordringer, som pædagogerne havde identificeret. I den forbindelse blev der udarbejdet forandringsteorier for hver enkelt aktion for at fastholde målsætningen med aktionen og visualisere årsag-virkning-sammenhængen mellem aktionen og resultatet. Antagelsen bag opstillingen af forandringsteorier var, at disse kunne bidrage til en skærpet refleksion hos pædagogerne om deres sprogbrug og sprogarbejde.

I handlingsfasen blev de planlagte aktioner gennemført, og i observations- og refleksionsfasen blev aktionerne dokumenteret og reflekteret – sammen med forskerne. Pædagogernes erfaringer med projektet blev fastholdt gennem interview¹, videoobservationer og fælles refleksion i forbindelse med videodokumentation af aktionerne og workshops. I samtlige workshops var der afsat tid til drøftelse og evaluering.

Som beskrevet ovenfor var projektets overordnede mål at fremme de deltagende pædagogers sproglige bevidsthed. Vi vil derfor i det følgende kort komme ind på, hvad vi forstår ved sproglig bevidsthed.

Sproglig bevidsthed som refleksion

Det internationale netværk Association for Language Awareness (ALA) pointerer vigtigheden af sproglig bevidsthed hos personer, som arbejder med flersprogede børn. Her defineres sproglig bevidsthed som “explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use” (ALA 2022). Det at være i besiddelse af sproglig bevidsthed indebærer evnen til at forholde sig refleksivt til sprog og dets betydning (Moore 2014). I en pædagogisk kontekst betyder dette også at være i stand til at udvælge de bedst egnede metoder til understøttelse af børnenes sprogtiltagelse. Sproglig bevidsthed er dermed både en grundholdning, der er baseret på en eksplicit viden om sprog, og udgør samtidig en metode, som pædagogisk personale kan tage i brug, når de tilrettelægger konkrete sprogaktiviteter for børn.

Sproglig bevidsthed handler altså både om viden om sprog, refleksion over sprog og er noget, som både pædagoger og børn kan udvikle.

Lorentzen m.fl. (2019) opererer med en forståelse af sproglig bevidsthed som flerdimensionel, hvoraf en af disse dimensioner er den sproglige opmærksomhed, som i sig selv kan inddeles i forskellige former (Drachmann m.fl. 2022): praktisk sproglig opmærksomhed (PSO), metasproglig opmærksomhed (MSO) og kritisk sproglig opmærksomhed (KSO). PSO henviser til den måde, hvorpå sprog bruges intuitivt, spontant og legende, mens MSO handler om refleksionen over og sammenligningen af sproglige fænomener. Den sidste form KSO henviser til refleksionen over, hvordan sprog bruges i forskellige situationer og med hvilket formål (Drachmann m.fl. 2022: 32). Tredelelingen stammer oprindeligt fra et skoleprojekt og er derfor møntet på elever. Vi mener dog, at disse tre begreber – og her særligt PSO og KSO – kan kaste et lys over, hvordan de deltagende pædagogers sproglige bevidsthed har forandret sig på baggrund af projektet (se nedenfor).

Som det fremgår af ovenstående, har termen sproglig bevidsthed primært været brugt i en skolekontekst. Enten som et udtryk for læreres øgede sproglige refleksion eller om elevers øgede sproglige bevidsthed i forhold til sproglige former. Med projektet ønskede vi at arbejde målrettet med dagtilbudspædagogers sproglige bevidsthed. Projektet indskrives sig dermed i arbejdet med de styrkede pædagogiske læreplaner og her specielt læreplanstemaet kommunikation og sprog.

Ideen var, at en øget bevidsthed hos de deltagende pædagoger ville bidrage til en øget sproglig opmærksomhed hos børnene, og håbet var, at dette vil have en positiv indflydelse på børnenes motivation og nysgerrighed om sprog og sprogbrug på længere sigt.

I det følgende vil vi vise, hvordan principperne for aktionsforskning har bidraget til pædagogernes sproglige bevidsthed og understøttet et refleksionsrum, hvor sprogdidaktiske tiltag kunne drøftes og evalueres.

Om resultaterne

Ifølge pædagogerne er deres sprogarbejde gennem aktionsforskningsforløbet og den deri indlejrede udarbejdelse af forandringsteorier gået fra at være et baggrundstæppe for det pædagogiske arbejde til i højere grad at være *det* centrale pædagogiske arbejdsområde. Som en af pædagogerne udtrykker det i et interview:

Jeg kunne ikke have forestillet mig, at emnet sprog ville rykke i forgrunden på en sådan måde (...). Det [sprog] er noget, som jeg nu opfatter meget forstørret (...). (Deltagende pædagog i interview)²

Pædagogerne italesætter selv en ændring af refleksionen over sprog og dermed den sproglige bevidsthed på to konkrete niveauer: 1. det individuelle pædagogniveau og 2. det organisatoriske og institutionelle niveau. Det individuelle pædagogniveau handler om den enkelte pædago­gs udvikling af egen sproglig bevidsthed, mens det organisatoriske og institutionelle niveau handler om, hvordan pædagogernes deltagelse i projektet har bidraget til et øget fokus på sprog i de institutioner, de arbejder i. På grund af artiklens fokus på evaluering med de deltagende pædagoger vil det tredje niveau, som er udviklingen af børnenes sproglige opmærksomhed, ligge implicit i det sprogpædagogiske arbejde, pædagogerne gennemfører – dvs. denne del er nedtonet i nærværende artikel til fordel for et fokus på niveau 1 og 2. Hvilke refleksioner pædagogerne gør sig om sprog i forhold til disse to niveauer, og hvordan den sproglige bevidsthed er blevet styrket på disse to niveauer, vil vi i det følgende se nærmere på.

Det individuelle pædagogniveau

Efter deres deltagelse i projektet beskriver pædagogerne refleksionen om sprog som en integreret del af deres pædagogiske dagligdag. Hvor pædagogernes sprogpædagogiske praksis tidligere i høj grad har været baseret på mavefornemmelser, er sprog og deres sprogpædagogiske arbejde blevet noget, de analyserer og reflekterer over. På den måde er der sket en bevægelse fra det, Donald Schön betegner som viden-i-praksis, en tavs og intuitiv form for viden, til refleksion-i-praksis, dvs. en reflekteret form for praksis (Schön 2013), hvor sprogarbejdet og refleksionen over dette er blevet mere systematisk.

Jeg opfattede også [sprog] før, men jeg reflekterede ikke over det på samme måde, og det var mere tilfældigt. Det er blevet mere systematisk, hvordan jeg reagerer på, hvad der sker i situationen. (Deltagende pædagog i interview)

I et af interviewene fortæller en af pædagogerne bl.a., at hun nu betragter sig selv som sprogekspert og sprogdetektiv, der er i besiddelse af en “sproglig *selv*bevidsthed”, der gør, at hun med udgangspunkt i teori og refleksion kan argumentere for sine valg af aktioner. På den måde har hun udviklet en metasproglig opmærksomhed og

en terminologi, der gør hende i stand til at beskrive sprogudvikling og sproglige fænomener i en flersproglig kontekst.

Og nu er det, som om der hele tiden løber en sprogforsker ved siden af mig og kigger mig over skulderen og siger "Hvad laver du? Hvad sker der her?", og jeg kan ikke slippe det, uanset hvad jeg gør. (Deltagende pædagog i interview)

Citatet tydeliggør, at pædagogen vurderer, at hendes kritiske sproglige opmærksomhed er blevet øget, idet hun nu i højere grad tager stilling til sit sprog og sprogbrug. En anden pædagog nævner eksplícit sprogportrætterne som redskaber til at øge den kritiske sproglige opmærksomhed. Hun siger:

Vi har et sprogkoncept i skoleforeningen, og vores arbejdssprog er tysk, men da jeg kom til projektet, og vi skulle lave disse sprogportrætter, blev jeg bevidst om, hvor jeg egentlig står. Hvor meget tysk og hvor meget dansk er jeg, og hvordan håndterer jeg det? (Deltagende pædagog i interview)

Her bliver det tydeligt, at projektet har bidraget til en refleksion over, hvordan sprog bruges, og hvilken betydning sprog har for den pædagogiske praksis.

Der er også eksempler på, at pædagogerne i højere grad leger med sproget og forsøger at gøre hverdagssituationer til sprogsituationer, dvs. at deres praktiske opmærksomhed er øget. På spørgsmålet om, hvorvidt hun kan give et eksempel på, hvordan hun arbejder sprogligt bevidst, svarer en af pædagogerne:

Jeg havde en situation, hvor jeg sidder ved bordet med en gruppe børn, og en pædagog deler frugt ud og spørger hvert barn: "Vil du have et æble?" Og barnet svarer ja eller nej. Og pludselig gik det op for mig, at denne situation kunne gøres meget mere [sprogligt frugtbar], hvis jeg spørger: "Hvad vil du gerne have?" Og så lavede vi en leg ud af det, og jeg spurgte: "Hvad vil du have – en kartoffel?" Og børnene grinede og hyggede sig meget. (Deltagende pædagog i interview)

Pædagogernes øgede sproglige bevidsthed er dog ikke kun møntet på deres egen praksis, men retter sig også mod kollegernes sprogpædagogiske praksis og sprogbrug. I interviewene blev det tydeligt, at samarbejdet mellem de deltagende pædagoger og deres kolleger har ændret sig gennem projektet, således at der generelt er mere bevidst-

hed om sprogpædagogikken i personalegruppen, samtidig med at det er blevet mere legitimt at tale med kolleger om sprogpædagogiske tilgange.

Det organisatoriske og institutionelle niveau

Pædagogernes arbejde med deres sproglige bevidsthed i forbindelse med projektet kommer på det organisatoriske og institutionelle niveau bl.a. til udtryk ved, at sprog er blevet et tilbagevendende emne på personalemøder og i personalegruppen. En af pædagogerne fremhæver i den forbindelse, at hun gerne vil videregive den glæde, hun oplever, ved at vide, hvad hun gør. Hun fortæller bl.a., at det særligt er kombinationen af teori og praksis, der har bidraget til, at hun har fået øje på relevansen af at arbejde med sprog i hele medarbejdergruppen.

Mere konkret bliver det i en anden personalegruppe, hvor der er blevet udarbejdet et koncept omkring en sprogstafet i form af en sproglig case, som tages op til hvert personalemøde.

Vi havde et teammøde, hvor vi nu har besluttet, at vi vil tage sprogstafetten med som et fast punkt på vores dagsorden. At vi reflekterer over en sproglig case eller en historie sammen, hver gang (...). (Deltagende pædagog i interview)

Sprogstafetten kan ses som en bæredygtig forlængelse af det sprog-pædagogiske evalueringsrum, som blev udviklet under projektet. Her etableres det som et sprogligt refleksionsrum for hele medarbejdergruppen med en fast struktur og gentagelse.

Afrunding

Projektets mål var at skabe et selvevalueringsrum for de deltagende pædagoger, der i modsætning til mange eksisterende evalueringskoncepter ikke skulle være kendetegnet ved at være "top-down"-styret, men i stedet være båret af pædagogernes engagement og motivation for udviklingen af egen sprog-pædagogiske praksis. De her præsenterede resultater er udtryk for den måde, hvorpå pædagogerne har arbejdet med evalueringen af deres egen praksis ved hjælp af principperne for aktionsforskning. Gennem brug af aktionsforskning som redskab til selvevaluering blev det muligt at facilitere og strukturere de deltagende pædagogers sproglige bevidsthed i form af refleksion over deres egen sprog-pædagogiske praksis. Aktions-

forskningsmodellen bidrog desuden til en cirkulær vidensproduktion, hvor løbende evaluering og drøftelse mellem projektgruppen og deltagerne understøttede pædagogernes dømmekraft og motivation til at forandre praksis på en bæredygtig måde.

Slutnoter

- 1 I forbindelse med projektet blev der gennemført interview med alle deltagende pædagoger. Herudover blev der også lavet små videointerview med to af de deltagende pædagoger. Disse videoer er offentligt tilgængelige og kan bl.a. findes under navnet: “Teil 1 des Interviews Sprachliches Bewusstsein im Kindergarten on Vimeo”.
- 2 Alle følgende citater er oversat fra tysk.

Litteratur

- ALA (2022). *About*. Lokaliseret 31. marts 2022 på languageawareness.org/?page_id=48.
- ARGEF (2022). *Health action research*. Lokaliseret 7. juni 2022 på argef.at/en/science/methoden/.
- Bradbury, H. (2015). Introduction: How to situate and define action research. I: Bradbury, H. (red.), *The SAGE handbook of action research – participative inquiry and practice*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Drachmann, N., Jensen, T., Mohan, S. B. S. & Østerbye, M. S. (2022). Flersprogethedsdidaktik på tværs af klassetrin – praksiserfaringer fra sproguger på Nørre Fælled Skole. *Sproglæreren*, 1/2022, 31-35.
- Hansen, C. (2017). *Mindretalspædagogik i praksis. En undersøgelse af mindretalspædagogikken i Nord- og Sydslesvig*. Ph.d.-afhandling. Odense: Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet. Lokaliseret 31. marts 2022 på ucsyd.dk/files/inline-files/Mindretalsp%C3%A6dagogik_i_praksis_sept.2017.pdf.
- Henriksen, B., Fernández, S. S., Andersen, H. L. & Fristrup, D. (2020). *Hvorfor gør jeg det*, og kan bl.a. findes under navnet: “Teil 1 des Interviews Sprachliches Bewusstsein im Kindergarten on Vimeo”.
- Lorentzen, A. K., Amrani, C. & Kroager, L. A. (2019). Tværsproglige læringsrum. *Sprogforum*, 68, 38-45.
- Moore, D. (2014). Sproglig opmærksomhed – en tilgang til at styrke sproglæring fra den tidlige barndom. *Sprogforum*, 58, 41-48.
- Schön, D. (2013). *Uddannelse af den reflekterende praktiker. Tiltag til en ny udformning af undervisning og læring for professionelle*. Aarhus: Klim.
- Aabro, C., Larsen, A. O. & Pedersen, A. S. B. (2017). *Programmering af pædagogikken: Pædagogers virke mellem koncept og kontekst*. København: BUPL.

Hvad gør Google Translate ved evalueringspraksis?

Oversættelsesmaskiner (OM) er blevet rigtig gode. Det store skred skete i 2016, da maskinerne gik over til kunstig intelligens og neurale netværk. Siden har OM lært at oversætte ord i kontekst og er derfor blevet meget bedre. Der er konsensus om den syntaktiske og grammatiske kvalitet af de producerede tekster med OM. De virker flydende og giver illusionen af at være korrekte (Poibeau 2019). Det er svært at opdage fejl og gennemskue, om tekster er skrevet af maskiner eller mennesker, hvilket er blev påvist ved forsøg med eksterne censorer (Jolley & Maimone 2022: 37). Derfor udfordrer OM, og specielt Google Translate (GT), lærernes evalueringspraksis. Gentagne undersøgelser viser nemlig, at eleverne gør brug af GT i skolen, i deres daglige omgang med fremmedsprog og til at aflevere opgaver (Bourdais & Guichon 2020; Caviglia m.fl. 2021; Jolley & Maimone 2022). Dette er et problem, når lærere skal vurdere elevernes afleveringer.

For at eleverne kan bruge GT effektivt, er det vigtigt, at de er i stand til, og villige til, kritisk at analysere de output, de producerer. Sproglærernes bekymringer er, at GT gør det muligt for eleverne blot at skrive L1-sætninger ind på computeren og anvende resultaterne tankeløst. Det kan give frustrationer, når lærerne oplever at have investeret deres tid i at give feedback til en maskines output (Briggs 2018: 4). Disse udfordringer bemærkes også af sproglærere i Danmark.



DANIÈLE EYCHENNE

MA i fremmedsprogs-pædagogik,
pædagogisk konsulent for fransk
CFU/KP
dey@kp.dk

I denne artikel vil jeg fremhæve nogle af de vanskelige valg, som sproglærere i både grundskolen og ungdomsuddannelserne står over for, når de bliver spurgt ind til deres evalueringspraksis. De udfordringer, som artiklen kommer ind på, er blevet spontant omtalt i omfattende interview med 29 sproglærere (engelsk, tysk, spansk) i forbindelse med evalueringsprojektet LiSE. I artiklen vil jeg komme ind på, hvorfor lærerne mener, at GT er en udfordring, og hvordan de forholder sig til problematikken. Derefter vil jeg diskutere det paradigmeskift, som GT udgør for evalueringspraksis i fremmedsprog. De temaer, der præsenteres herunder, er vokset ud af lærernes kvalitative svar.

Kommer uden om GT med “krumspring” og “benspænd”

Lærerne vil gerne kunne evaluere, hvad deres elever er i stand til at producere af sprog uden hjælp fra GT. Men det fremgår af de analyserede interview, at det er svært. En lærer fra et interview udtaler: “Altså, det er jo fint, at de [eleverne] har lært og er blevet bedre til at bruge Google Translate. (...) Det er bare et problem i forhold til at vurdere, hvad de kan uden Google Translate” (TY, gym). Lærerne observerer, at afleveringer ikke kan bruges til noget, da de ikke siger noget om elevernes niveau, og lærerne udtaler derfor, at de “er nødt til at lave krumspring, når elevernes skriftlige færdigheder skal vurderes” (TY, gym).

Disse “krumspring” handler om at sikre sig, at eleverne ikke kan anvende GT i deres produktioner, eller om at stille krav til produktioner, således at det bliver svært at anvende GT ukritisk. En måde at forhindre eleverne i at bruge GT er simpel overvågning. En lærer fra et interview forklarer:

Og så skal de sidde og kigge på computeren med ryggen til mig, så jeg kan se deres computere. Så jeg kan tjekke, at de kun bruger ordbogen, og vores online grammatikbøger eller klassenotesbogen. Så får jeg det der umiddelbare produkt. (TY/EN, gym)

Læreren lader eleverne bruge deres computer, mens hun har et blik på hver skærm og sikrer sig, at de kun bruger de tilladte hjælpemidler.

En anden udbredt måde er at bede eleverne om at skrive med “blyant og papir”: “Så nogle gange er det dejligt, at der ikke er nogen skærm eller adgang til noget, men bare dem selv og en blyant” (FR/

EN, grund). Her gør lærerne brug af varierede tilgange. Det kan være, at eleverne er blevet sat til at skrive en opgave på pc med adgang til hjælpemidler, inkl. GT, og derefter er blevet bedt om at skrive den samme opgave med blyant og papir. Således får læreren bevis på, at eleverne ikke kan aflevere den samme opgave med og uden brug af GT, hvilket i sig selv er logisk nok, kan man sige. Det kan være, at eleverne bliver sat til at skrive med blyant og papir i timerne for at undgå snyd eller afsløre snyd, eller for at give læreren mulighed for at se, hvor eleverne har "huller" (TY, gym). Derudover oplever læreren, at en prøve med blyant og papir skaber "respekt for prøven" (TY, gym).

En tredje måde hører under kategorien grammatiske benspænd. Læreren stiller krav om anvendelse af bestemte grammatiske strukturer eller elementer:

Altså så er det typisk noget med, at øh, (...), de laver en aflevering, hvor de skal bruge mange possessive pronominer, måske skal der nogle særlige adverbialer ind. (TY/EN, gym)

Argumentet er, at fristil ikke kan bruges til noget: "Så de får ikke (...) ikke lov til at skrive ret mange fristile, fordi det ved jeg ikke, hvad jeg skal bruge til. (TY/EN, gym)

Den tilgang, der har fokus på sprogets form, hvor eleven skal lægge mærke til sproglige aspekter af sin produktion (Henriksen m.fl. 2020: 59), kan også gå ud på at bede eleverne om at forklare eller kommentere bestemte strukturer, som de har anvendt i deres stile.

Generelt tager disse "krumspring" afsæt i, at anvendelse af GT gør det svært at vurdere elevens niveau, og at GT derfor skal undgås. Ud over de forskellige benspænd forsøger læreren også på forskellige måder at etablere en dialog med eleverne om anvendelse af GT.

Prøver at fraråde anvendelse af GT gennem dialog

De dialoger, der finder sted, tager afsæt i forskellige antagelser om elevernes motiver for at anvende GT. En hypotese er, at eleverne synes, at det er svært at skrive på fremmedsprog og derfor tyr til GT. En anden hypotese er, at eleverne er bange for at skrive noget forkert og er optagede af at få gode karakterer. En tredje hypotese er, at det giver eleverne selvtillid, så de tør skrive noget mere. Lærerne refererer således til elevernes sproglige profil og motivation og omtaler GT som en nem og hurtig løsning for de elever, der har det svært eller er

umotiverede: "(...) det gjaldt om at blive hurtigst færdig. Og at han måske var lidt doven. Altså, fordi de synes jo, det er irriterende, at de skal slå op i ordbogen" (FR/EN, gym). Lærerne viser også en forståelse for, at eleverne tyr til værktøjer, der er hurtige og nemme at gå til: "Og så er jeg jo rundt og kigge og gør opmærksom på, jamen det er meget fint, at det er nemt for dig at bruge, men du må ikke bruge det til prøven" (EN, grund). I forhold til hvordan eleverne anvender GT, har lærerne den hypotese, at eleverne får GT til at oversætte tekststykker uden at forholde sig kritisk til output: "(...) en stor gruppe bruger bare Google Translate. Så de skriver jo bare det på dansk, og så bliver det oversat til fuldstændig glimrende tysk" (TY/EN, gym).

Lærerne er udmærket klar over, at eleverne bruger GT i hverdagen, og en del nuancerer deres syn på GT og erkender, at "Google Translate kan jo være god, hvis man kan sproget i forvejen" (EN, grund). Men læreren kommer ikke ind på, hvad det betyder at "kunne" sproget. Nogle lærere appellerer lidt forgæves til elevernes samvittighed og prøver at overbevise dem om, at de ikke lærer noget ved at bruge GT:

(...) jeg prøver at forstå, hvorfor de gør det, (...) jeg har faktisk sagt til dem, (...) at jeg egentlig ikke bliver hverken vred, sur eller skuffet, (...) at de bliver ikke dygtigere, hvis det er, at de ikke lægger de der ting fra sig og prøver selv. (...) Øh ja. Jeg vil ikke sige, at jeg har enorm succes med det. (SP, gym)

Generelt vil lærerne gerne i dialog med eleverne, men den dialog tager afsæt i et snydeperspektiv, og formålet bliver at forhindre eleverne i at bruge GT. Denne tilgang har tilsyneladende ikke den ønskede virkning, hvilket udfordrer lærernes praksis: "Vi har måttet ændre praksis alle sammen fundamentalt" (TY, gym).

Kræver refleksioner over egen praksis

Lærerne peger på, at de aktuelle opgaver ikke længere kan bruges, da GT klarer dem godt: "Mange af de skriftlige opgaver, jeg har lavet før i tiden, dem kan jeg simpelthen ikke bruge" (TY, gym). Lærerne er bevidste om, at GT ændrer deres praksis, og at det kræver refleksion og udvikling:

Så grammatikken er kommet ind på en anden måde. (...) hele det der Google-cirkus har ændret den måde, jeg bruger de skriftlige opgaver

på. (...) vi ikke er færdige med overhovedet at udvikle os i forhold til at håndtere [GT]. (TY, gym)

Flere lærere nævner mundtlighed som en vej til at arbejde med sprog væk fra computeren: "Så jeg tænker også, at det er fedt at få dem væk fra computeren og så få fokus på det her mundtlige, at de skal åbne munden og også at tage den her fremmedsprogsangst fra dem" (EN, gym).

GT udfordrer lærernes praksis og påvirker læringssynet samt tilgangen til sprogtilegnelsen. Nogle af de hypoteser, der kommer frem, er, at eleverne lærer bedst uden brug af hjælpemidler, at de bedre husker det, de skriver med blyant og papir. Lærerne antager, at når eleverne slår ordene op uden at reflektere, fremmer det ikke dyb læring, og at eleverne således ikke lærer noget af at bruge GT. Lærerne savner tegn på refleksion hos eleverne, som kan fremme sprogtilegnelsen:

Jeg synes, det er lidt sværere for eleverne sådan her de sidste par år at gå til et sprog, fordi de bruger så meget Google og synes, det er helt okay at gøre det. Så de får ikke rigtig taget tingene ind til sig. (FR, grund)

Med andre ord hersker der tvivl hos lærerne, om OM kan bidrage til at understøtte sprogtilegnelsen.

Didaktiske implikationer

Om OM er skadelig eller ej for sprogtilegnelsen, er vanskeligt at påvise. Det skyldes dels, at forskellige forskere har forskellige kriterier for, hvad der gavner sproglæring, eller hvad der er tegn på kvalitet. Det gør det vanskeligt at sammenligne undersøgelser på området (Fredholm 2021: 81). En reflekteret anvendelse af OM kan understøtte elevernes sproglæringsprocesser og kvalificere deres sprogproduktioner. Et forbud mod at bruge OM udelukkende baseret på den antagelse, at eleverne ikke er i stand til at analysere deres output kritisk, fratager dem muligheden for at lære at bruge et potentielt værdifuldt kommunikationsværktøj (Briggs 2018: 4). Sproglærere har derfor al mulig grund til at eksperimentere med eleverne, uanset niveau, hvis OM ikke skal forblive den blinde passager, som ingen taler eller ved noget om. Herunder foreslår Bourdais (2021: 288) forskellige elevaktiviteter med OM:

Lærereens mål	Eksempel på elevaktivitet
Gøre eleven opmærksom på betydningen af søgning af ord i kontekst	Sammenligne oversættelsen af et ord isoleret med oversættelsen af det samme ord i kontekst
Gøre eleven opmærksom på ordenes forskellige betydninger (polysemi)	Se på en sætning i målteksten og se, hvordan et polysemisk ord i kilde-teksten er blevet oversat (fx "fyre", som kan oversættes til "lighthouse" eller "guy")
Udvikle elevens kritiske sans over for den automatiske oversættelse	Sammenligne egen eller officiel oversættelse med en automatisk oversættelse
Introducere eleven til før-redigeringsstrategier	Identificere og ændre leksis og syntaks i L1-tekst, så det ændrer L2-tekst
Introducere eleven til efter-redigeringsstrategier	Ændre L2-tekst for at ændre leksis og derefter tjekke L1-tekst
Opmuntre eleven til at bruge nye udtryk og til at løbe risici	Oversætte sætninger fra L1 til L2 og derefter afprøve andre værktøjer for at afgøre, om valg af ord er korrekt
Gøre eleven opmærksom på, at der kan være flere mulige oversættelser af den samme sætning	Oversætte den samme sætning med forskellige værktøjer og sprogteknologier

Tabel 1. Tableau 9.1 – Le traducteur en ligne: exemples d'activités d'apprentissage (Bourdais 2021: 288).

Paradigmeskift

Efterhånden som vi bevæger os længere ind i den digitale tidsalder, og OM løbende forbedres, kan sproglærere ikke tillade sig at overse de konsekvenser, som disse effektive værktøjer kan have i forhold til skriftlige produktioner. I det lange løb vil sprogteknologier, herunder OM, højst sandsynligt blive en integreret del af sprogdidaktikken (Caviglia & Dalsgaard 2021). Tekster, der er oversat ved hjælp af OM, kan dog mangle sammenhæng i diskursen, og det viser sig, at idiomatiske strukturer, talesproglige udtryk eller kulturelle referencer er vanskelige at oversætte automatisk. De tekster, der produceres af OM, er således ikke altid i overensstemmelse med sprogbrugen i L2 (Bourdais 2021). Kunne der dér ligge en ansats til at vurdere sprog-

produktion på andre parametre? Kunne OM føre til et paradigmeskift i den måde, vi vurderer skriftlige produktioner på? Svar på disse spørgsmål vil kræve et udviklingsarbejde mht. at gentænke vurderingen af skriftlige kompetencer.

Litteratur

- Bourdais, A. (2021). *Traducteurs en ligne et enseignement-apprentissage de l'anglais: Pratiques de littératie numérique en lycée* [Thèse soutenue le 19 novembre 2021, Université Lumière Lyon 2]. Lokaliseret 1. september 2022 på icar.cnrs.fr/membre/abourdais/axes-de-recherche/.
- Bourdais, A. & Guichon, N. (2020). Représentations et usages du traducteur en ligne par les lycéens. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 23 (1). doi.org/10.4000/alsic.4533.
- Briggs, N. (2018). Neural machine translation tools in the language learning classroom: Students' use, perceptions, and analyses. *JALT CALL Journal*, 14 (1), 2-24.
- Bundgaard, K. & Christensen, T.P. (2021). Du gør det også, ikke? Bruger Google Translate. Men burde du? *Kommagasinet*, 26. april. Lokaliseret 1. september 2022 på kommagasinet.dk/du-goer-det-ogsaa-ikke-bruger-google-translate-men-burde-du/.
- Caviglia, F. & Dalsgaard, C. (2021). Sprogteknologier: Er de snyd eller læringsunderstøttende ressourcer? *Sprogforum*, 72, 47-60.
- Caviglia, F., Dalsgaard, C., Kjærsholm Boie, M.A. & Thomsen, M.B. (2021). *Undersøgelse af digitale teknologier i fremmedsprogundervisningen: Sproglæreres anvendelse af digitale teknologier i gymnasiet*. Aarhus: DPU, Aarhus Universitet. Lokaliseret 1. september 2022 på pure.au.dk/portal/da/publications/undersogelse-af-digitale-teknologier-i-fremmedsprogundervisningen(e46dec8c-bb60-4b3c-a78f-3f453e14f14c).html.
- Fredholm, K. (2021). *Genvägar, omvägar och irrvägar: Gymnasieelevers användning av maskinöversättning under uppsatsskrivande på spanska*. Ph.d.-afhandling, Karlstad: Karlstad University Studies. Lokaliseret 1. september 2022 på urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-83429.
- Henriksen, B., Fernández, S.S., Andersen, H. L. & Fristrup, D. (2020). *Hvorfor gør jeg det, jeg gør? Refleksionshåndbog for sproglærere*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jolley, J. & Maimone, L. (2022). Thirty years of machine translation in language teaching and learning: A review of the literature. *L2 Journal*, 14 (1). doi.org/10.5070/L214151760.
- Poibeau, T. (2019). *Babel 2.0: Où va la traduction automatique?* Paris: Odile Jacob.

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 tilegnelsessyn

Samlet set er det tydeligt, at lærernes sprogsyn (strukturelt eller funktionelt) og deres tilegnelsessyn (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, idiomer, 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 evalueringsprocessen. 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.
- Bjerre, M. & Ladegaard, U. (2007). *Veje til et nyt sprog: Teorier om sprogtilegnelse*. København: Dansk lærerforenings 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.

Løbende evaluering – et redskab til at øge motivation og kursistansvar

I denne artikel vil jeg præsentere evalueringspraksissen “løbende evaluering” (i det følgende forkortet LE) på dansksprogkurserne på sprogskolen Institut Nòrdic i Barcelona og gøre rede for, hvordan den overordnet blev modtaget af kursisterne, baseret på en spørgeskemaundersøgelse besvaret af 46 danskursister efter afslutning af årskurset 2020-21. Dernæst vil jeg fremlægge eksempler på LE-opgaver og -aktiviteter, der er blevet anvendt for at styrke kursisternes motivation samt medansvar for egen læring. Til sidst vil jeg reflektere over en problemstilling, der er forbundet med brugen af LE.

Institut Nòrdic

Institut Nòrdic er en privat sprogskole i Barcelona, som underviser i dansk, norsk, svensk, finsk og islandsk med kursister fra hele Spanien og den øvrige spansk-talende verden. Danskursisterne kan inddeles i tre overordnede grupper: spanske kursister med danske familierelationer, der vil lære dansk for at kommunikere med familien; personer, der har været i eller skal til Danmark for at arbejde eller studere; og personer, der enten arbejder som oversættere eller blot studerer sproget på hobbybasis. Dette mere personlige udgangspunkt gør, at mange kursister ikke nødvendigvis motiveres af afsluttende eksamener, fordi de ikke har brug for et certifikat.



LEA BELIAEVA BANDER

Cand.mag., ansvarlig for dansk og underviser i dansk som fremmedsprog
Institut Nòrdic, Barcelona
lbbander@gmail.com

På Institut Nòrdic blev LE implementeret forud for skoleåret 2020/21 i en tid, hvor undervisningsrammerne var under generel forandring: fra en sprogskole med udelukkende fysisk undervisning på skolen med afsluttende eksamener til en sprogskole, der som resultat af covid-19-pandemien nu udelukkende underviser online med den nye evalueringsform.

Ledelsen på Institut Nòrdic havde adskillige intentioner med at vælge LE: Den ønskede bl.a. et evalueringssystem, der gik godt i spænd med en undervisning, der var 100 % online, og den ønskede at kunne fordele kursisternes arbejdsbyrde ligeligt hen over hele kurset, som varer mellem seks og otte måneder alt efter intensitet, samt at fastholde dem fokuserede og motiverede under hele kurset.

Fokus på den individuelle kursists læringsproces var ligeledes en vigtig faktor for valget af LE, fordi den kunne styrke kontinuiteten i læringen ved at hjælpe med at klargøre de overordnede sprogmål for kurset samt at gøre den individuelle kursist bevidst om sin læringsproces og retning mod såvel de kortsigtede som de langsigtede mål.

Løbende evaluering, en definition og praksis

I denne artikel defineres LE efter fx Black & Wiliam (2009) som en formativ evalueringspraksis, der fokuserer på kursistens individuelle læringsproces og hjælper kursisten med at udvikle sin sproglæring og reflektere over sin egen læringsproces, hvorved den er et instrument til at fremme medansvar for egen læring. Desuden er formativ evaluering et redskab, der kan bruges løbende til at justere undervisningspraksis ved hjælp af dialog med kursisterne (Andersen 2007).

På den danske afdeling af Institut Nòrdic bliver læringsprocessen monitoreret gennem fem forskellige punkter, der hver udgør 20 % af den endelige karakter, som gives ved kursets afslutning sammen med en udtalelse fra underviseren. Forud for skiftet til LE var kursevalueringssystemet primært summativt med afsluttende eksamener i mundtlig og skriftlig fremstilling samt læse- og lytteforståelse.

De fem evalueringspunkter

Aktiv deltagelse er et af de fem evalueringspunkter og indebærer at lave hjemmearbejde fra uge til uge, at aflevere til tiden, at deltage i klasseaktiviteter, at aflevere de obligatoriske opgaver samt at have et klassefremmøde på minimum 70 %.

Det andet og tredje evalueringspunkt er henholdsvis to obligato-

riske skriftlige opgaver og to obligatoriske lytteforståelsesopgaver, hvor kursisterne efter aflevering får karakter samt lærerudtalelser.

Det fjerde evalueringspunkt er to obligatoriske mundtlige præsentationer, enten i form af videopræsentationer og/eller mundtlige præsentationer i klassen. Videopræsentationerne lægges op i vores virtuelle klasserum på undervisningsplatformen Edmodo¹ forud for undervisningen, og alle bliver bedt om at se alle videoer samt lægge en kommentar om videoen hos to forskellige klassekammerater. Ved de mundtlige præsentationer skal kursisterne enten individuelt eller i par vælge et tema relateret til et overordnet tema, som vi har arbejdet med, og forberede en præsentation med en PowerPoint hjemme, som de præsenterer foran klassen efterfølgende. Efter præsentationerne kan klassekammeraterne stille fx opklarende spørgsmål til oplægsholderne. Efter både videopræsentationer og mundtlige præsentationer får kursisterne udtalelser og en vejledende karakter fra underviseren.

Det sidste af de fem evalueringspunkter er kapitelevaueringer. I praksis betyder det, at kursisterne efter hvert kapitel i de anvendte undervisningsbøger derhjemme eller i klassen skal lave en online-evaluering i form af en quiz udarbejdet af læreren på Edmodo, som består af opgaver relaterede til de grammatiske og sproglige temaer, der har været arbejdet med i det seneste kapitel. De forskellige opgaver i quizen er oftest at udfylde huller, matching og fejlretning, men kan sommetider også inkludere en mindre lytteøvelse, multiple choice eller hurtigskrivning. Fordi det er en onlinequiz, vil kursisterne i størstedelen af opgaverne kunne se de rigtige svar og sammenligne med deres egne direkte efter at have afleveret evalueringen. Efter kapitelevaueringerne er der typisk en spørgerunde i klassen med kollektiv lærerfeedback på særlige problemområder.

Spørgeskemaundersøgelsen

Som led i LE-praksis udsendte jeg i juni 2021, ugen før afslutningen af danskkurserne, en ikke-anonym spørgeskemaundersøgelse til mine danskkursister via Edmodo. Formålet var at lave en præliminær evaluering af den nye undervisningspraksis og kursisternes tilfredshed med denne på danskafdelingen med henblik på eventuelt at forbedre og styrke undervisningen til det kommende skoleår.

Da det ifølge Andersen (2007, 2009) kan være svært at vurdere kursisttilfredshed alene baseret på en spørgeskemaundersøgelse og sværere at sammenfatte resultater af åbne spørgeskemaer i modsætning til lukkede spørgeskemaer, differentierede jeg spørgsmålene

så vidt muligt ved at inddele spørgeskemaet i de seks overordnede kategorier: undervisningsbog og didaktisk materiale; klasserne og undervisning; onlineformatet; løbende evaluering og motivation; underviseren og kommunikation med denne samt den åbne kategori om forslag til forbedringer. Hver kategori havde hver tre til fem åbne spørgsmål for netop at få så konkrete besvarelser som muligt.

Da frafaldet og fraværet generelt var lavt, var jeg også interesseret i at undersøge præliminært, om det kunne relateres til en højere motivation forbundet med den nye praksis, og jeg stillede derfor spørgsmålet: "Hvordan ser du din egen motivation med løbende evaluering (tilstedeværelse, lektier, obligatoriske opgaver) i stedet for en afsluttende eksamen?" fra kategorien "Løbende evaluering og motivation", som indeholdt i alt fem spørgsmål relateret til bl.a. egen indsats, feedbackkvalitet og forslag til forbedringer.

Kursisterne blev bedt om at udfylde spørgeskemaet hjemmefra, så jeg ville kunne følge op på eventuelle tvivlsspørgsmål eller få uddybet kommentarer, hvis nødvendigt. Ud af 59 udsendte spørgeskemaer modtog jeg i alt 46 besvarelser.

Overordnet feedback i spørgeskemaet

Generelt viste spørgeskemabesvarelserne, at danskursisterne umiddelbart tog positivt imod den formative evalueringsmodel og de tilsvarende opgavetyper. Især nævnte adskillige kursister det som motiverende, at LE tillader mere fleksibilitet; at den hjælper dem med at holde sig kontinuerligt fokuserede og motiverede til at deltage og lære, samt at den fjerner den stress, der kan være forbundet med en summativ evalueringsform med afsluttende eksamener, hvor alt er på spil, og processen ikke er i fokus. Derudover nævnte mange et forøget fokus på egne sprogkompetencer.

For en klarere konklusion på kursisternes reelle tilfredshed og udbytte bør man fremover gøre undersøgelserne mere systematiske, med større hyppighed eller fx peer-observationer fra andre (Andersen 2007).

Motivation og medansvar under LE

Hvad angår motivation til at følge kurset, og styrkelse af kursisternes medansvar for egen læring, har i særdeleshed to evaluerbare opgavetyper og aktiviteter forekommet at være effektive:

I danskundervisningen har vi arbejdet med både *peer-teaching* og *peer-feedback* i de obligatoriske mundtlige præsentationer i klassen.

Peer-teaching kan være et godt værktøj til at fastholde kursister-

nes motivation til at deltage i undervisningen og øge graden af kursistselvstændighed (Dörnyei & Ushioda 2011). Således lagde jeg som underviser vægt på, at modtageren af præsentationerne ikke kun er underviseren (der trods alt har kapacitet til at forstå næsten al kursistoutput), men primært holdkammeraterne. Med denne nye rolle som *peer-teachers* skulle de ikke kun tænke på det sproglige og grammatiske indhold af deres præsentationer, men også på hvordan de formidlede den nye viden og det nye ordforråd til deres medkursister, som havde et lignende sprogligt niveau.

Efter præsentationerne skulle kursisterne modtage *peer-feedback* i form af opklarende spørgsmål eller kommentarer. *Peer-feedback* er ifølge Rienecker og Jacobsen (2021) et godt instrument både for feedbackgiveren og feedbackmodtageren, idet man som giver bl.a. lærer at forholde sig til evalueringskriterierne og analysere andres arbejde, og som modtager bl.a. lærer at styrke sin faglige kommunikation.

Enkelte kursister beskrev, at de ved de mundtlige præsentationer følte et medansvar for at møde op til undervisningen, da den afhang af deres tilstedeværelse og aktivitet.

Videopræsentationerne var en anden måde at give kursisterne mulighed for at skabe undervisningsindhold og samtidig evaluere sig selv og deres sproglige udvikling både via deres egne produktioner og deres klassekammeraters.

Kursisterne havde desuden mulighed for at selvevaluere via kapi-tevalueringerne, hvor de så deres egne resultater før underviseren og derved kunne selvevaluere deres proces i realtid. Dette nævnte nogle kursister også som en motiverende faktor.

En problemstilling og løsningsforslag

Når LE anvendes som formativ praksis, skal man være opmærksom på, at evaluering er en reflektiv proces, der må finde sted i samspil mellem underviseren og den lærende som aktør. Egelandsdal og Riese (2020) pointerer netop, at formativ evaluering kan mistolkes og misbruges som en praksis, hvor formålet er, at underviseren alene skal identificere kursistersnes *gaps* for at lede dem til at “close the learning gaps”, hvilket er baseret på en misforstået ide om, at læring er en lineær proces, der kan og bør kontrolleres af underviseren mod et (af underviseren) forudbestemt læringsmål. I stedet argumenterer de for, at læring er en løbende cirkulær proces imod udvikling (ibid.).

Andersen (2007) påpeger i den forbindelse, at alle evalueringer indeholder både elementer af kontrol og udvikling, og det er derfor vigtigt at have for øje, at den skal promovere refleksion hos alle par-

ter. Evalueringsresultaterne kan altså ikke stå alene, men må tolkes, fx via systematisk evaluering af både undervisnings- og læringspraksis, og sideløbende indarbejdes øvelser og praksis, hvor kursisterne kan monitorere egen udvikling, så de styrkes som aktører i deres læringsproces og reflekterer over denne.

Et værktøj, der kunne støtte kursisternes medansvar, er *European Language Portfolio*, hvis formål er at fremme de lærendes selvstændighed og hjælpe dem med at tage (med)ansvar for at planlægge, monitorere og evaluere egen læring (Little 2009).

En anden løsning kunne være at integrere løbende evaluering videre i undervisningen eksempelvis ved at erstatte de obligatoriske skriftlige opgaver med en portfolio, som fremlagt i Lone Ambjørns didaktiske model (2008), eller inkorporere logbøger som selvevaluering som omtalt i Andersen (2007).

Konklusion

Løbende evaluering blev umiddelbart taget godt imod af danskkursisterne på Institut Nòrdic. De mundtlige præsentationsaktiviteter har været eksempler på, hvordan man kan styrke motivationen og medansvaret for læringen og undervisningen hos kursisterne. Desuden kan man som sagt tilføje andre opgavetyper som bl.a. portfolioer og logbøger til at styrke processen videre.

Når man beskæftiger sig med formativ evaluering, er det imidlertid vigtigt som underviser at huske, at det ikke alene er kursisternes (cirkulære) udvikling, der skal monitoreres, men også undervisningen selv. Selvom de evaluerbare opgaver umiddelbart har været gode værktøjer til netop dette, ville det være gavnligt også at implementere en mere målrettet og systematisk intern evaluering af undervisningen, som Andersen (2007) har mange fremragende forslag til.

Slutnoter

- 1 Edmodo, <https://www.edmodo.com/>, var en undervisningsplatform og -app, hvor undervisere og kursister kunne være i kontakt, bl.a. gennem grupperum, via posts eller privatbeskeder. Platformen kunne også bruges til at lave og sende/aflevere skriftlige opgaver, quizzes og test samt at give/få karakterer. Edmodo lukkede pr. 22. september 2022 permanent ned.

Litteratur

- Ambjørn, L. (2008). Fra mundtlig gruppeeksamen til løbende evaluering med portfolio. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 3 (5), 16-21.
- Andersen, M. (2007). *Intern evaluering af undervisningen*. 1. e-udgave. København: Gyldendals lærerbibliotek.
- Andersen, M. (2009). Intern evaluering af undervisningen – fem år efter. *CEPRA-Striben*, (06), 6-12.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21 (1), 5-31.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2. udg.). Harlow: Longman/Pearson.
- Egelandsdal, K. & Riese, H. (2020). Never mind the gap: Formative assessment confronted with Dewey's and Gadamer's concept of experience. *European Journal of Education*, 55 (1), 91-104.
- Little, D. (2009). *The European language portfolio: Where pedagogy and assessment meet*. 8th International Seminar on the European Language Portfolio, Graz, 29. september-1. oktober 2009 Document 4. Lokaliseret d. 28. maj 2022 på rm.coe.int/1680459fa5.
- Rienecker, L. & Jakobsen, D. (2021). *Peer feedback – hvorfor og hvordan. En håndbog til professionsbachelorstuderende*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Spørgeskema udfyldt af 46 danskkursister på niveauerne A1-B2.2 på Institut Nòrdic efter afsluttet danskkursus 2020-21.

Sprogforståelser og sproglig evaluering i daginstitutioner

De sidste årtiers evalueringsbølge inden for den offentlige sektor har også sat sit præg på den sproglige evalueringspraksis inden for daginstitutionsområdet. En markant milepæl i udviklingen er en lovgivning i 2007, der gør det lovpligtigt at foretage en sproglig evaluering af alle treårige børn. Før dette tidspunkt anvendes sproglige evalueringer inden for daginstitutionsområdet først og fremmest til at identificere børn med forskellige typer af indlæringsvanskeligheder. Kravet om sproglig evaluering af alle børn rejser en omfattende kritik og fører i 2010 til en lovændring, der alene forpligter daginstitutionerne til at vurdere de treårige børn, der forventes at have behov for sprogstimulering. I 2017 åbner en supplerende regulering for, at kommunerne fra 1. juli 2017 kan beslutte at fremrykke den sproglige evaluering i treårsalderen til børn i toårsalderen (Holm 2020). Behovet for en øget sproglig evaluering inden for daginstitutionsområdet begrundes primært med en henvisning til en sammenhæng mellem små børns sproglige niveau og deres muligheder for senere succes eller fiasko i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet. Denne diskursive rammesætning har sammen med den stærkt udvidede



LARS HOLM
Cand.mag., ph.d., lektor
Aarhus Universitet
larsh@dpu.dk



ANNEGRETHER AHRENKIEL
Cand.mag., ph.d., lektor
Roskilde Universitet
annegrah@ruc.dk

evalueringspraksis gjort små børns sproglige udvikling til et særdeles nærværende fænomen for børn, pædagoger og forældre og for alle andre, der beskæftiger sig med daginstitutionsområdet.

I denne artikel ser vi nærmere på, hvilke forestillinger om sprog og børns sproglige udvikling der løftes frem i vidensproduktionen i fremtrædende og dagsordensættende sproglige evalueringsredskaber inden for daginstitutionsområdet, og hvad det er, der ikke synliggøres og værdsættes. Vi skriver os herigennem ind i den forskningstradition, der beskæftiger sig med sproglig evaluering som en social praksis (McNamara & Roever 2006).

Sproglig evaluering i “Fremtidens dagtilbud”

Den sproglige evalueringspraksis inden for daginstitutionsområdet adskiller sig fra andre dele af uddannelsesområdet ved, at der ikke stilles krav om at benytte et bestemt obligatorisk evalueringsredskab. Kommunerne kan selv vælge de sproglige evalueringsredskaber, som de finder mest hensigtsmæssige. Dog forholder det sig sådan, at ministeriet siden 2007 har stillet en række sproglige evalueringsmaterialer til rådighed for kommunerne. For at belyse centrale træk i sprogforståelsen i evalueringsredskaberne inden for daginstitutionsområdet har vi valgt at se nærmere på, hvordan den sproglige evaluering i det hidtil største og mest ambitiøse udviklingsprogram inden for daginstitutionsområdet, “Fremtidens dagtilbud”, er konstrueret.¹

Når det netop er denne evaluering, der gøres til genstand for artiklen, skal det først og fremmest ses i sammenhæng med, at den grundlæggende forståelse af sproglig evaluering i udviklingsprogrammet genfindes i de ministerielt udviklede evalueringsmaterialer, der i betydelig grad anvendes inden for daginstitutionsområdet. Derudover tiltrækker netop denne evaluering sig opmærksomhed, fordi den udløser en omfattende politisk diskurs om nødvendigheden af at udligne sproglige forskelle mellem børn i tidlig alder, bl.a. på baggrund af et midtvejsresultat, som viste, at “en stor gruppe børn er to år bagud, når de starter i skolen” (Holm & Ahrenkiel 2018: 30).

I “Fremtidens Dagtilbud” rettes den evalueringsmæssige opmærksomhed mod følgende fire sproglige delområder: sprogforståelse, ordforråd, rim og opmærksomhed på skrift. Store dele af evalueringen gennemføres på den måde, at en pædagog beder barnet om at pege på billeder eller billedpar, der repræsenterer det ord eller den

sætning, som pædagogen læser op eller afsøger barnets kendskab til. Udvælgelsen af netop de fire sproglige delområder begrundes med, at de er vigtige for “senere læsning”. Evalueringen kan således karakteriseres som en læseorienteret tilgang til børnesprog og sproglig evaluering. Set i et bredere sprogvidenskabeligt perspektiv kan man sige, at evalueringen er informeret af strukturalistisk ontologi, hvor sprog ses som et alment og abstrakt system for betydningsdannelse bestående af en række identificerbare delområder. Denne forståelse baner vejen for en antagelse om, at en sproglig evaluering kan gennemføres som en individuel og objektiv måling af sproglige træk, der ses som adskilt fra de personer, der bruger det, og at de sproglige træk yderligere kan vurderes adskilt fra tid, rum og hensigt (Holm & Ahrenkiel 2018).

Et andet karakteristisk træk er, at evalueringerne i “Fremtidens Dagtilbud” er normrelaterede. Det betyder, at der i en prætest er udviklet en norm ud fra en undersøgelse og statistisk bearbejdning af et sprogligt delområde – fx ordforråd hos et større antal børn (en normgruppe) i samme alder. Denne norm omtales typisk som en norm for alderssvarende sprog. Inden for rammerne af “Fremtidens Dagtilbud” er normgruppen, der indgår i udviklingen af de aldersrelaterede sproglige normer, på den ene side tilfældigt udvalgt, men på den anden side skal normgruppen også leve op til følgende kriterier:

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

Det er således en særlig gruppe af børn, der anvendes til at fastlægge normen, som alle børn, herunder fx også tosprogede børn, måles med. Der findes omfattende forskning, der har peget på, at når flersprogede børn evalueres ud fra en monolingvistisk norm, bliver de ofte overdiagnosticeret som nogle, der har behov for en specialpædagogisk indsats.

Considering a [bilingual] child’s abilities in only one language results in an underestimate of the child’s overall language abilities because it does not give the child credit for knowledge of the other language. For clinical purposes, using a single-language vocabulary measure with young bilingual children increases the possibility of overidentification for clinical services (Bedore et al., 2005). (Core m.fl. 2013: 1638)

Den sproglige evalueringsproces indebærer, at det enkelte barns identitet og samlede sproglige repertoire skubbes i baggrunden (McNamara & Roever 2006). Derudover formidles den viden, der produceres i de normrelaterede sproglige evalueringer, typisk i tabeller og tal og fremstår herigennem som objektive og neutrale. Går man bag om tal og tabeller, fremgår det imidlertid, at der i en fastlæggelse af en normgruppe altid vil være indlejret normer og værdier, der afspejler bestemte politiske og samfundsmæssige prioriteringer (Holm 2020). I dette tilfælde vil det med stor sandsynlighed betyde, at børn, der er vokset op i et miljø, hvis sprogbrug er blevet normsættende, vil fremstå som “fremmelige”, mens børn, der er vokset op med andre sproglige og sociale baggrunde, vil blive kategoriseret som børn, der er “bagud”.

Sammenfattende kan man sige, at den sproglige evaluering i “Fremtidens Dagtilbud” er konstrueret på en måde, hvor sprogforståelsen indebærer, at det enkelte barns sproglige kompetencer bliver gjort abstrakte og almene og derudover indskrænket til bestemte delområder, mens den normrelaterede måling medfører, at der anlægges og formidles et generaliserende og kategoriserende blik på barnets sprog med fokus på, hvad barnet kan eller ikke kan inden for udvalgte sproglige delområder, når det indgår i en stærkt styret interaktion med en voksen. De sproglige evalueringer bidrager herigennem til at forme grundlæggende forestillinger om normalitet og afvigelse i forhold til børns sproglige udvikling og til at rammesætte de sproglige delområder – herunder et bestemt ordforråd – som det ud fra evalueringens logik fremstår vigtigt at arbejde med i det sprogpædagogiske arbejde.

Bag om kritikken

Sproglig evaluering i daginstitutioner er et særdeles kontroversielt tema. Der argumenteres på den ene side bl.a. for, at evalueringerne er vigtige pædagogiske redskaber til at identificere vanskeligheder og støtte den enkeltes sproglige udvikling, og at de derudover kan bidrage til øget lighed i forhold til uddannelse og job. På den anden side kritiseres evalueringerne for at være stærkt indgribende i daginstitutionernes hverdagsliv gennem indførelse af en stressende og ubrugelig praksis; for at fordre, at børn i to-treårsalderen gøres “testparate”; for at bygge på en antagelse om, at en interaktion mellem en voksen og en barn kan give et gyldigt billede af et barns sproglige kompetence og for ikke at være sensitiv og nysgerrig i forhold til børns (ikke mindst flersprogede børns) faktiske sprogbrug og

sproglige repertoire (Holm 2020). Fronterne er kørt skarpt op, og der synes at være behov for at tænke i nye tilgange til forståelse af børns sprogbrug i daginstitutioner.

Et første skridt kunne være at rette opmærksomheden mod det, der forbliver upåagtet i de dominerende sproglige evalueringer inden for daginstitutionsområdet. Børns sprogbrug i daginstitutionens hverdagsliv – i deres sproglige interaktion med andre børn eller med voksne – er ikke en del af de dominerende sproglige evalueringsredskaber inden for daginstitutionsområdet. Det kan skabe situationer, hvor en sproglig evaluering peger i retning af et mangelfuldt sprog, mens pædagogers umiddelbare iagttagelser af børns sprogbrug peger i en helt anden retning (Slingerland 2017).

Empiriske analyser af børns sprogbrug i daginstitutioner viser, at børn kommunikerer langt mere med hinanden end med voksne, og at de kommunikerer på en anden måde med hinanden, end når de taler med voksne. Går man tættere på børnenes indbyrdes kommunikation, fremtræder den som en samskabelse, hvor sprog, sproglig krop, bevægelse, intonation, musikalitet og materialitet indgår i et komplekst samspil. En sådan forståelse af børnesprog som interaktionelt kan udgøre et rigt og væsentligt afsæt for en sprogpædagogisk praksis i børnehøjde, der værdsætter børns mangfoldige måder at skabe betydning på sammen med andre (Ahrenkiel, Holm & Eilenberg 2021).

Den sprogvitenskabelige tilgang, der kan belyse børns sprogbrug som et komplekst samspil, henter inspiration fra forskere som Mikhail Bakhtin og Alastair Pennycook. Bakhtins teoretisering gør det muligt at se sprogbrug som en dialogisk samskabelse, hvor betydningen af en ytring ikke kan reduceres “to the speaker or to the response of the addressee but emerges between these two (Holquist 1981: 429-430). Ifølge Bakhtin er sprogbrug altid et socialt og kontekstuel fænomen – man bruger sprog på forskellig måde i forskellige sammenhænge. Derudover er også det Bakhtinske begreb om det karnevalistiske af stor betydning for at forstå, hvordan børn i deres sproglige interaktion morer sig med at lege med sprog og med tingenes orden (Holm & Ahrenkiel 2022). Det dialogiske reflekteres også i Pennycooks posthumanistiske forståelse (2018), hvor kommunikation ikke ansues som en individuel kompetence og som hjerner, der sender ideer frem og tilbage mellem hinanden rettet mod en gensidig forståelse. Kommunikation må i stedet forstås som multimodale og multisansende praksisser i hverdagslivet, hvor parterne i en kommunikation tilpasser og tuner sig ind på hinanden for at skabe gensidig forståelse. Det inkluderer dynamiske relationer mellem se-

miotiske ressourcer, aktiviteter, artefakter og rum – og har ikke bare fokus på det verbale sprog (Pennycook 2018: 16). Alt dette er noget, som sprogforståelsen i de sproglige evalueringer ikke har blik for.

Der synes at være en verden til forskel mellem det, der belyses i de sproglige evalueringer, og børns faktiske sprogbrug i daginstitutioner. Det giver grund til at diskutere det sprogpædagogiske hensigtsmæssige i at holde det enkelte barns præstationer inden for snævert definerede sprogområder op imod en normgruppe, og det giver grund til at møde evalueringerne med en vis skepsis og ikke forveksle evalueringernes resultater med børns faktiske sproglige kompetencer og sproglige repertoire.

Slutnoter

- 1 “Fremtidens dagtilbud” er et ministerielt igangsatt udviklingsprojekt, der blev gennemført i perioden 2013-2016 med deltagelse af 14 kommuner og ca. 13.000 børn, 400 dagplejere og 140 institutioner. Formålet med dette hidtil største udviklingsprogram inden for daginstitutionsområdet i Danmark var, “at få viden om, hvordan man understøtter børns trivsel, læring og udvikling gennem en målrettet og systematisk pædagogisk didaktik” (Holm & Ahrenkiel 2018: 30).

Litteratur

- Ahrenkiel, A., Holm, L. & Eilenberg, L. (2021). Children’s language use in ECEC in a child perspective. *Ethnography and Education*, 16 (4), 420-436.
- Bleses, D. m.fl. (2008). The Danish Communicative Developmental Inventories: Validity and main developmental trends. *Journal of Child Language*, 35 (3), 651-669.
- Blum, S.D. (2017). Unseen WEIRD assumptions: The so-called language gap discourse and ideologies of language, childhood, and learning. *International Multilingual Research Journal*, 11 (1), 23-38. doi.org/10.1080/19313152.2016.1258187.
- Core, C. m.fl. (2013). Total and conceptual vocabulary in Spanish-English bilinguals from 22 to 30 months: implications for assessment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56 (5), 1637-1649. doi.org/10.1044/1092-4388(2013/11-0044).
- Holm, L. (2020). *Sproglig evaluering i skoler og daginstitutioner*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Holm, L. & Ahrenkiel, A. (2018). To år bagud. En kritisk analyse og diskussion af sprogforståelsen i forsknings- og udviklingsprogrammet “Fremtidens Dagtilbud”. *Barn*, 2, 29-44.
- Holm, L. & Ahrenkiel, A. (2022). Children’s language play as collaborative improvisations: Rethinking paths to literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1-20.

- Holquist, M. (red.) (1981). *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press.
- McNamara, T. & Roever, C. (2006). *Language testing. The social dimension*. Malden: Blackwell Publishing.
- Pennycook, A. (2018). *Posthumanist applied linguistics*. London: Routledge.
- Slingerland, R.H. (2017). Sprogvrderingsresultater anvendt i praksis: Et sprogligt etnografisk casestudie. *CEPRA-Striben*, 22, 22-31.

Digitale teknologier i grundskolens fremmedsprogundervisning

Denne artikel undersøger digitale teknologiers rolle og betydning for fremmedsproglæring i en undervisningskontekst og giver et konkret bud på, hvordan lærere kan inddrage, begrunde og udvikle sprogundervisningen med digitale teknologier. Artiklen tager afsæt i et toårigt udviklingsprojekt om digitale teknologier i grundskolens



METTE VEDSGAARD CHRISTENSEN

Ph.d., docent og forskningsleder
Forskningscenter for pædagogik og dannelse, VIA University College
mvc@via.dk



JULJANA GJATA HJORTH JACOBSEN

Ph.d., lektor i tysk
VIA University College
jghj@via.dk



NANNA JØRGENSEN

Cand.mag. i engelsk og litteraturhistorie, lektor i engelsk
VIA University College
najo@via.dk



IDA GYDE HANSEN

Cand.mag. i spansk og dansk, lektor i dansk og dansk som andetsprog
VIA University College
ig@via.dk

fremmedsprogsundervisning gennemført af forskere fra Læreruddannelsen i Aarhus, VIA UC og fremmedsproglærere på fire skoler med støtte fra Det Nationale Center for Fremmedsprog. Artiklen begrundes først, hvorfor der er brug for et fagdidaktisk perspektiv på udvikling af viden om og brug af digitale teknologier i sprogundervisningen, derefter præsenteres og diskuteres de vigtigste erfaringer fra udviklingsprojektets klasserumsafprøvninger, hvor sproglærere afprøvede forskellige teknologiers udfordringer og potentialer, når de brugte dem som læremidler i sprogundervisningen. Afslutningsvist præsenterer vi et bud på en planlægnings- og refleksionsmodel, udviklet i projektet som et fagdidaktisk værktøj til fremmedsproglærere, der skal agere i stadigt mere digitaliserede kontekster for fremmedsprogsundervisning.

Baggrund

I dette projekt anskuer vi digitale teknologier som læremidler, og vi undersøger og udvikler altså viden om deres potentialer som indholdsformidlere, redskaber og værktøjer for undervisning i fremmedsprog (Hansen 2010). Langt de fleste af de teknologier, der indgår i sprogundervisningen, er dog ikke udviklet med henblik på undervisning (i modsætning til fx matematikfagets GeoGebra), og derfor vil de både rumme udfordringer og potentialer for sprogundervisning afhængigt af, hvilke teknologier der er tale om, og hvordan de bringes i anvendelse af lærere og elever. En spørgeskemaundersøgelse blandt danske sproglærere i gymnasiet viser, at teknologierne både opfattes som snyd (fx maskinoversættelser og grammatikkontroller), men også som vigtige redskaber for fx interaktion med modersmålstalende eller samarbejde eleverne imellem (Caviglia, Dalsgaard, & Thomsen 2021). En norsk undersøgelse af klasserumspraksisser (Blikstad-Balas & Klette 2020) viser, hvor begrænset traditionelt og langt fra innovativt teknologier bruges i en norsk sprogundervisningskontekst på trods af skolernes højtudviklede teknologiske infrastruktur og ambitiøse curricula. Danske undersøgelser tegner lignende billeder af teknologibrugen: Sproglærere bruger teknologierne som værktøjer, fx til præsentation (Hansen & Bundsgaard 2016), og digitale, individualiserede træningsopgaver (som fx grammatiktræning) fylder en del (Kabel, Christensen & Brok 2019). Der er således brug for mere viden og erfaring om, i hvilke fremmedsprogsdidaktiske sammenhænge teknologier inddrages, med hvilke begrundelser og med hvilke konkrete resultater for sproglæring.

Teoretiske rammer: Sprogundervisning og sprogdidaktik

Inspiration til at undersøge teknologier ud fra et fagdidaktisk syn henter vi i den kritiske, tværvidenskabelige forskning i teknologi og digitalisering i pædagogiske kontekster, som er optaget af at forstå teknologiernes indflydelse på elever, undervisning og samfund som helhed indefra (se fx Nørgaard 2020). Herudover er vi inspirerede af en designtilgang til teknologi (Iversen, Dindler & Smith 2019), som hjælper os til at få blik for, hvordan digitale teknologiers design sætter forskellige rammer for fx sprogbrug og samarbejde. Dette kritiske, humanistiske perspektiv på teknologier og teknologibrug kombinerer vi med et nøglebegreb i sprogdidaktikken – begrebet “kommunikativ kompetence”. Kommunikativ kompetence ser vi som indeholdt i fremmedsprogsundervisningens sprogsyn og mål og som betegnelsen for en sprogbrugers viden om og færdigheder i at bruge sprog situationsafhængigt og pragmatisk (Hymes 1972). Sprogfærdigheden består af en række delkompetencer – lingvistisk, pragmatisk, diskursiv og strategisk kompetence (Canale & Swain 1980; Canale 1983) og indebærer et dannende og myndiggørende syn på eleverne (Habermas 1971; Tornberg 2001), som forventes at lære sprog gennem aktiv deltagelse i klasserummet og i samfundet, hvor de forventes at tilegne sig sprog i interaktion og forhandling med (andre) sprogbrugere i både fysiske og digitale rum.

Med udgangspunkt i begrebet “kommunikativ kompetence” kan vi altså fra et ekspliciteret fagdidaktisk perspektiv stille følgende spørgsmål til de digitale teknologiers udformning og brug i sprogundervisningen: Hvad står frem som vigtigt at vide om eller gøre med sprog, når denne teknologi kommer i brug? Hvilket sprogsyn træder frem? Hvilke arbejdsformer er i spil? Hvordan interagerer eleverne med hinanden – eller med andre – og med teknologien? Hvordan påvirker teknologien potentielt elevens intersprog mundtligt og skriftligt? Disse spørgsmål har vi forsøgt at besvare gennem observationer af og refleksioner over brugen af en række konkrete teknologier i sprogundervisningen. Mere om de metodiske rammer og de konkrete afprøvninger nedenfor.

Metodiske rammer

Undersøgelsens sidste del blev gennemført som aktionslæringsforløb (med inspiration fra Rönnerman & Salo 2012), hvor vi som forskere samarbejdede med de deltagende lærere om at udvikle forløb og

undervisningsaktiviteter, som lærerne efterfølgende gennemførte. Vi observerede ti lektioner, skrev observationerne ned i et på forhånd aftalt observationskema og indsamlede forskellige artefakter og produkter fra undervisningen. Disse data udgjorde et grundlag for systematisk refleksions- og erfaringsudveksling med de deltagende lærere efter hver afprøvning, og data blev efterfølgende kodet kollektivt af alle deltagende forskere med inspiration fra Clarkes *situational maps*-kodningsstrategi (Clarke 2003).

Teknologierne har både inkluderet redskaber til præsentation og kommunikation som fx Thinglink, redskaber til samarbejde (fx samskrivningsværktøjer), men også apps til (sprog-)leg, som eleverne måske kender fra andre kontekster, fx Texting Stories og Chatterpix, ligesom lærere integrerede forskellige teknologier og apps i spilprægede aktiviteter, der havde form som Escape Rooms. Aktiviteterne med de forskellige teknologier blev planlagt i et samarbejde mellem lærere og forskere, og valg af teknologi blev forsøgt underordnet de valg af indhold og mål, som sproglæreren alligevel gjorde: For eksempel blev Thinglink valgt til et forløb om "My House", hvor eleverne skulle lære og konsolidere et specifikt ordforråd, og Escape Rooms blev brugt i forbindelse med et forløb om de frankofone lande i Afrika, hvor eleverne skulle læse og bruge informationer om fransktalende lande fra forskellige tekster og kilder. Samskrivningsprogrammer kom i anvendelse, når eleverne skulle skrive noget i forbindelse med mundtlige og skriftlige opgaver, og Chatterpix blev brugt i et forløb til tysk, hvor eleverne skulle formulere og optage kortere sætninger, og hvor de havde tid til at være opmærksomme på leksikalske, morfologiske og syntaktiske valg. Selve afprøvningserne stod lærerne for, mens forskerne observerede. Nedenfor følger en kort redegørelse for de centrale fund fra afprøvningserne, observationerne og refleksionssamtalerne med lærerne.

Erfaringer fra klasserummene

Analysen af vores data fra observationer og refleksioner med lærere viste, at tre aspekter var genkommende på tværs af aktiviteter og teknologier: tid, kontrol, synlighed. For lærerne var tiden vigtig, både i planlægnings- og i undervisningsfasen. De ville selv afprøve og mestre teknologien på forhånd, men alligevel oplevede de flere gange praktiske og uforudsigelige problemer, fx med at få alle elever logget på eller med at bruge bestemte funktioner. Tiden blev også en faktor i selve undervisningen, fordi den skulle rumme to typer af instruktioner, der skulle formidles til og forstås af eleverne: instruktion om

den anvendte teknologi og instruktion om den sproglige opgave. Dette førte til brud i lektionens rytme, når aktiviteter måtte afbrydes for, at læreren kunne give eller gentage instruktioner. Dette står frem i vores observationer og i lærernes refleksioner som oplevede benspænd i gennemførelsen af aktiviteter med digitale teknologier i sprogundervisningen.

I vores data træder begrebet "kontrol" også frem – i mere end én forstand. For det første oplevede og italesatte lærerne et kontroltab, når de ikke følte, at de mestrede en bestemt teknologi godt nok, eller når eleverne kendte den bedre. For lærerne var det altså vigtigt at bevare kontrollen i og med undervisningens aktiviteter, og her kan digitale teknologier opleves som en udfordring. Men et andet aspekt af kontrol trådte frem, når teknologierne selv udøvede kontrol over elevernes sprogarbejdsprocesser og sprogprodukter. For eksempel i forbindelse med stavekontroller i præsentationsværktøjer eller samskrivningsredskaber, der ikke anerkender elevernes sprogvvalg. I vores data træder det frem, at eleverne forholder sig til teknologiernes sproglige kontrol – uanset hvad det sproglige fokus i undervisningen er – og at deres valg og strategier derfor opleves som underkendt af teknologien. Det er også en erfaring fra klasserummet, at teknologiernes feedback *overruler* andre aktiviteter i klasserummet, og at eleverne først må adressere fx en stavekontrol, før de kommer videre med opgaven – igen uanset de sproglige mål og det sproglige fokus i aktiviteten. Læreren kan altså opleve et dobbelt kontroltab, når teknologierne inddrages i sprogundervisningen. Her er læreren ikke længere den mest vidende, og lærerens didaktiske planlægning kan desuden udfordres af teknologiernes sproglige feedback til eleverne.

Den tredje observation fra klasserummene og refleksionerne handler om synliggørelse. Brugen af de digitale teknologier betød, at nogle elever, som – ifølge lærernes vurdering i de efterfølgende samtaler – ikke normalt var deltagende i sprogundervisningen, blev synlige for læreren. I aktiviteter med teknologier som fx Chatterpix blev deres sproglige færdigheder tydelige, når de havde fået et objekt som fx en bog eller bil til at tale tysk ved at tage et billede og indtale en kort sætning. En forklaring for denne synlige fremtrædelse af og engagement hos nogle elever kan være, at en teknologi som Chatterpix giver eleverne tid og rum til at planlægge og øve sig på et mundtligt produkt, inden det deles med læreren og resten af klassen. Den tid til at øve sig (mundtligt og skriftligt) har nogle elever tilsyneladende brug for.

Opsamlende vil vi konkludere på erfaringerne fra klasserumme-

ne, at inddragelsen af digitale teknologier både rummer fremmedsprogspædagogiske begrænsninger, fx når stavekontrollen insisterer på at fokusere på bestemte lingvistiske aspekter af målsproget, og potentialer, når nye former for planlagte mundtlighedsgenrer træder frem og giver flere elever mod på at deltage og bruge målsproget aktivt.

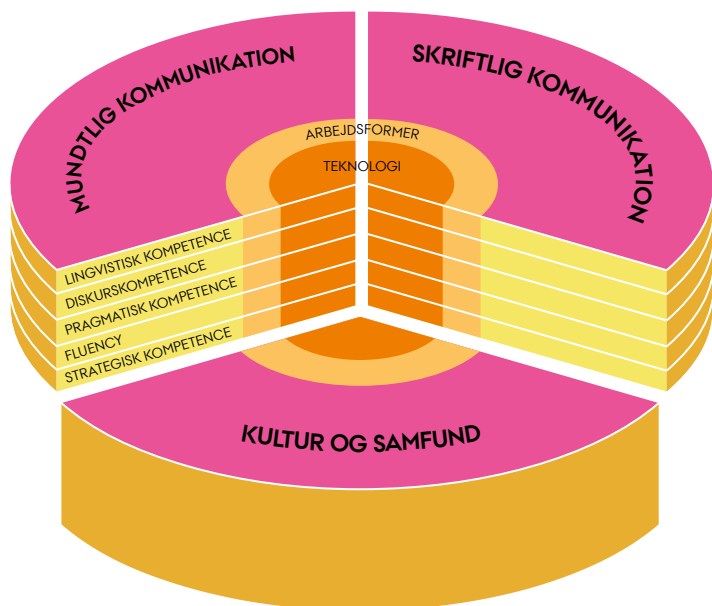
Lagkagemodellen

Vores afprøvninger og erfaringerne derfra viser, at der er brug for et redskab, der støtter sproglærere i at tænke kritisk om og reflektere systematisk og fra et ekspliciteret sprogdidaktisk perspektiv over brugen af digitale teknologier i deres undervisning. Vores bud på sådan et redskab er *lagkagemodellen*, som vi præsenterer nærmere nedenfor. Denne model illustrerer det dialektiske forhold mellem undervisningsindhold, organisering af arbejdsformer og digitale teknologier. Modellen kan især bruges af sproglærere i planlægningsfasen, men også i en efterfølgende refleksions- og evalueringsfase.

Modellen er baseret på de tre kompetenceområder, der er gældende for fagene engelsk, tysk og fransk i grundskolens fremmedsprogundervisning. Modellen er funderet og begrundet i den ovenfor ekspliciterede sprogdidaktik og kan derfor hjælpe sproglærerne med at reflektere over følgende fremmedsprogdidaktiske spørgsmål: Hvilke arbejdsformer lægger brugen af teknologien op til? Hvilke sider af målsproget kommer i fokus med denne teknologi? Med andre ord: Hvad bidrager valget af denne teknologi med til min sprogundervisning?

I centrum har vi placeret teknologi, og lige udenom arbejdsformer, da disse har betydning for sprogarbejdet. Modellen hjælper dermed sproglæreren til at reflektere over de muligheder og begrænsninger, som valg af en bestemt teknologi giver for valget af arbejdsformer. Hvilke konsekvenser har et sådant valg for, hvad eleverne vil lære om sprog, eller hvordan de vil bruge målsproget i undervisningen? Hvad skal de selv producere af sprog – er det primært skriftligt eller mundtligt? Kommer de til at kommunikere og forhandle om sprog, form og betydning? Når man skærer kagen op, kommer lagene – de forskellige aspekter af kommunikativ kompetence – til syne. Her hjælper modellen sproglæreren til at tænke sprogdidaktisk i forhold til valg og anvendelse af en teknologi: Hvilke sider af sprogfærdigheden kommer i fokus, når man vælger at arbejde med en bestemt teknologi og med de valgte arbejdsformer? At forskellige teknologier udviser forskellige potentialer for at

samarbejde, sproglige forhandlinger og dermed sprogtilegnelse, ser vi nærmere på nedenfor, hvor vi vender tilbage til erfaringerne fra afprøvningerne og tænker aktiviteter og forløb igennem ved hjælp af modellen.



Figur 1. Lagkagemodelle – en model til reflekteret brug af digitale teknologier i fremmedsprogsundervisningen.

Arbejder man med mundtlighed i tysk (fx på begynderniveau), er Chatterpix en lettilgængelig teknologi, der træner elevernes mundtlige færdigheder ved at fjerne fokus fra dem selv som sprogbrugere, for via appen kan eleverne give objekter en (anden) stemme på målsproget. I vores projekt arbejder eleverne i en 6. klasse i tysk med emnet “Ich möchte ... sein”: De vælger et objekt fra deres omgivelser (fx en computer, et dyr), uploader et billede af dette, tegner en streg som mund på objektet og indtaler en kort tekst, der starter med “Ich bin ein*e ...” efterfulgt af “ich möchte ... sein”. Teknologien er knyttet til kompetenceområdet mundtlighed og til arbejdsformen pararbejde. Når man opererer med vores lagkagemodelle, træder flere forskellige delkomponenter af kommunikativ kompetence frem. Eleverne træner lingvistisk kompetence, da de øver syntaks og morfologi ved at formulere sætninger, der inkluderer det bøjede hovedverbum “sein” og modalverbet “möchten” i første person ental. Ved at planlægge en præsentation ud fra objektets perspektiv kommer elevernes diskurs-

kompetence i spil, samtidig med at deres pragmatiske kompetence ses i arbejdet med de sproglige registre, som eleverne vælger at anvende.

Arbejder man derimod med skriftlighed i engelsk (fx på mellemtrinnet), er TextingStory en oplagt teknologi, der opfordrer eleverne til at skrive i en bestemt stil, nemlig sms-sprog. Eleverne i projektet læser *Oliver Twist* (en *easy reader*) i 6. klasse og arbejder med bogens hovedkarakter. I par skal de skrive en dialog mellem Oliver Twist og dem selv for at gengive historiens detaljer og fortolkninger. Når man som lærer opererer med lagkagemodellen som et refleksionsværktøj, ser vi, at læreren har valgt at tage udgangspunkt i skriftlig kompetence, anvende arbejdsformen pararbejde og fokusere på lingvistisk kompetence (da eleverne skal tage syntaktiske valg, overveje ordstilling i fx spørgsmål), diskurskompetence (når dialogen startes, udvikles og afsluttes fx via forskellige *linkers*) samt pragmatisk kompetence (for forskellige registre er på spil i forbindelse med det anvendte sms-sprog afhængigt af elevens tekstforståelse og -fortolkning). For flere konkrete eksempler på anvendte teknologier i engelsk-, tysk- og franskundervisningen, se Jacobsen, Jørgensen og Gyde (2022).

Lagkagemodellen kan altså understøtte lærerens sprogdidaktiske overvejelser i forhold til arbejdsformer og sprogsyn, som forskellige teknologier potentielt bringer med ind i sprogundervisningen. Læreren kommer ved hjælp af modellen til at reflektere over, hvad en teknologi tilfører sprogundervisningen – hvis noget overhovedet. I vores afprøvninger var det tydeligt, at brugen af samskrivningsredskaber kaldte på sprogdidaktiske refleksioner over arbejdsformer og sprogsyn, som ikke var tænkt ind i afprøvningerne. I praksis så vi nemlig, at eleverne ofte delte skriveopgaven op mellem sig og arbejdede parallelt i stedet for at samarbejde om produktet, og dermed forhandle og afprøve form og indhold i processen. Modellen hjælper med at overveje, hvordan man kan tilrettelægge undervisningen, så det kollaborative aspekt træder mere frem. Og hvad med stavekontrollen i samme redskaber? Er det hensigtsmæssigt, at den altid risikerer at dominere og kun fremhæver en bestemt sproglig korrekthed, frem for at andre formål med aktiviteten træder frem?

Afslutning

Vores erfaringer fra afprøvningerne og den udviklede model udgør tilsammen bidrag til den fortsatte udvikling af en fagdidaktisk begrundet brug af teknologier i sprogundervisningen. Det var således formålet med projektet at vise nye veje for teknologibrugen og an-

dre veje frem end de mere traditionelle træningsprogrammer eller præsentationsværktøjer, som undersøgelserne nævnt først i denne artikel finder fremtrædende. Baseret på projektets resultater og erfaringer vil vi konkludere, at balancen mellem sprogdidaktik og teknologi er både nødvendig og mulig. Nødvendig, fordi sproglæring stadigvæk – i den stadigt mere digitaliserede skole – skal være det primære fokus i fremmedsprogsundervisning uanset ramme, vilkår, medier og materiale. Mulig, fordi en refleksions- og planlægningsmodel, som foreslået i denne artikel, netop kan understøtte dette fokus ved at tilbyde en didaktisk og teoretisk begrundet ramme til at reflektere over relationen mellem teknologiernes muligheder og begrænsninger og det ønskede sproglige mål i undervisningen.

Litteratur

- Blikstad-Balas, M. & Klette, K. (2020). Still a long way to go. Narrow and transmissive use of technology in the classroom. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 15 (1), 55-68. doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2020-01-05.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. I: Richards, J. & Schmidt, R. (red.), *Language and communication* (s. 2-27). London: Longman.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.
- Caviglia, F., Dalsgaard, C. & Thomsen, M. B. (2021). *Undersøgelse af digitale teknologier i fremmedsprogsundervisningen – Sproglæreres anvendelse af digitale teknologier i gymnasiet*. København: DPU, Aarhus Universitet. Lokaliseret 12. september 2022 på pure.au.dk/portal/files/213331375/FREMDitSPROG_sporgeskemaundersogelse_marts2021.pdf.
- Clarke, A. E. (2003). Situational analyses: Grounded theory mapping after the postmodern turn. *Symbolic Interaction*, 26 (4), 553-576. doi.org/10.1525/si.2003.26.4.553.
- Habermas, J. (1971). Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. I: Habermas, J. & Luhmann, N., *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hansen, J. J. (2010). *Læremiddellandskabet – fra læremiddel til undervisning*. København: Akademisk Forlag.
- Hansen, T. I. & Bundsgaard, J. (2016). *Effektmåling af demonstrationsskoleforsøg: Afrapportering af kvantitative undersøgelser på tværs af de tre demonstrationsskoleprojekter i AUUC-konsortiet*. Odense: Lærermiddel.dk. Lokaliseret 12. september 2022 på http://pure.au.dk/portal/files/95992256/Bilag_A_Effektm_ling_af_demonstrationsskolefors_g.pdf.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. I: Pride, J. B. & Holmes, J. (red.), *Sociolinguistics. Selected readings* (s. 269-293). Harmondsworth: Penguin.

- Iversen, O.S., Dindler, C. & Smith, R.C. (2019). *En designtilgang til teknologiforståelse*. Frederikshavn: Dafolo.
- Jacobsen, G.H.J., Jørgensen, N. & Gyde, I. (2022). Digitale teknologier i fremmedsprogsundervisningen – fra teori til konkret praksis gennem sprogdidaktiske overvejelser. *Sproglæreren*, 2, 22-27.
- Kabel, K., Christensen, M.V. & Brok, L.S. (2019). *Hyordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk ? Statusrapport Gramma3*. Lokaliseret 12. september 2022 på videnomlaesning.dk/media/2762/gramma3rapport-2019.pdf.
- Nørgaard, R.T. (2020). Teknologifantasi. *KvaN*, 117, 65-79.
- Rönnerman, K. & Salo, P. (2012). 'Collaborative and action research' within education: A Nordic perspective. *Nordic Studies in Education*, 32 (1), 1-16.
- Tornberg, U. (2001). *Sprogdidaktik*. København: L&R Uddannelse.

Sprog som tillægskompetence: Hvilke sprog og hvorfor?

På både Roskilde Universitet og Københavns Universitet findes eksempler på tiltag, der er rettet mod at give studerende uden for de traditionelle sprogfag mulighed for at integrere fremmedsprog i deres fagstudier (Bojsen 2018; Larsen, Daryai-Hansen & Holmen 2016). Der er flere årsager til disse tiltag: At læse originalkilder på et fremmedsprog har tidligere været almindelig praksis i mange universitetsfag på de "tørre" fakulteter, og en sådan praksis tjener stadig meningsfulde faglige formål. Hertil kommer, at nogle fag i stigende grad arbejder med at udvikle kritiske blik på oversættelser af fagtekster og dokumenter, hvilket også kræver en vis sprogkompetence af de studerende. Endelig understreges det, at fremmedsprogskompetencer kan understøtte mobilitet, såvel undervejs i uddannelsen



KAMILLA KRAFT

Ph.d. og adjunkt
Institut for Engelsk, Germansk og Romansk, Københavns
Universitet
kamillakraft@hum.ku.dk



SANNE LARSEN

Ph.d. og adjunkt
Center for Internationalisering og Parallelsproglighed,
Københavns Universitet
sannela@hum.ku.dk



ANNE HOLMEN

Professor og centerleder
Center for Internationalisering og Parallelsproglighed,
Københavns Universitet
aholmen@hum.ku.dk

som på arbejdsmarkedet. Man kan sammenfattende sige, at adgang til flere sprog kan give bedre grundlag for videnstilegnelse og -formidling. En lignende vurdering fremgår bl.a. af regeringens *Strategi for styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet* (Undervisningsministeriet og Uddannelses- og Forskningsministeriet 2017), i hvilken en af målsætningerne er, at “fremmedsprog i højere grad integreres i et bredere udsnit af de videregående uddannelser”, således at “en større andel af fremtidens arbejdsstyrke opnår solide sprogkompetencer som tillægskompetence til andre kernefagligheder” (s. 18). I sådanne spørgsmål er der ofte fokus på engelsk – og i forhold til det danske arbejdsmarked også dansk – men som vi vil se i denne artikel, er der også en potentiel interesse for andre sprog blandt de studerende. Og der kan spores en vis interesse fra politisk hold til at understøtte denne interesse med midler til implementering; i hvert fald modtog alle danske universiteter i december 2021 ekstraordinære midler til at styrke tysk og fransk, både i sproguddannelser og som tillægskompetence.

I denne artikel diskuterer vi delresultater fra et studie af behov og motivation for sprog (i flertal) blandt studerende på ni forskellige danske uddannelsesinstitutioner, heriblandt lange videregående uddannelser, erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser. Studiet udføres i forbindelse med projektet *Modeller for undervisning i sprog som tillægskompetence*, som er finansieret af Det Nationale Center for Fremmedsprog. Projektets formål er dels at skabe indsigt i de studie- og karrieremæssige roller, som fremmedsprog spiller i tilknytning til andre fagligheder i uddannelsessystemet, dels at udvikle et sæt modeller for udbud af undervisning i sprog som tillægskompetence baseret på en behovsafdækning på de deltagende uddannelsesinstitutioner.

Her præsenterer vi delresultater fra en spørgeskemaundersøgelse afviklet blandt studerende på tre uddannelser på henholdsvis Københavns Universitet (bachelor- og kandidatuddannelsen i jura), Danmarks Tekniske Universitet (diplomingeniøruddannelsen) samt Københavns Erhvervsakademi (bygningsteknikeruddannelsen). Med fokus på de studerendes svar vedrørende valg og fravalg af specifikke sprog stiller vi skarpt på følgende spørgsmål: Hvilke sprog er de studerende ved at tilegne sig? Hvilke sprog mener de at have behov for i deres fremtidige arbejdsliv? Og sidst: Hvordan vurderer de, at deres uddannelsesinstitution ruster dem i forhold til deres forestillede behov for flersprogede kompetencer?

Sektion 2 er en kort redegørelse for undersøgelsens metode og data, mens sektion 3 byder på en gennemgang af spørgeskemaets

foreløbige resultater, og sektion 4 diskuterer tværgående såvel som egenartede tendenser i fremstillingerne af sprogbehov og motivation.

Metode

Data fra spørgeskemaundersøgelsen blandt de studerende er indsamlet med dataværktøjet SurveyXact og består af ca. 20 spørgsmål¹, der spørger ind til de studerendes sprogbioграфи, brug af sprog i deres uddannelse samt deres forventninger til behov for sprog i deres fremtidige arbejdsliv. Da vi i denne artikel er specielt interesserede i de studerendes udsagn og refleksioner om motivation, har vi udvalgt fire spørgsmål fra spørgeskemaet, som vi fremlægger og diskuterer svar fra. Disse er:

1. Hvilke sprog er du ved at lære/styrke, og hvorfor?
2. Hvilke sprog mener du at have brug for til fremtidigt arbejde, og hvorfor?
3. I hvilken grad vurderer du, at dit studie forbereder dig til arbejdsmarkedets forventninger til dine engelskkompetencer?
4. I hvilken grad vurderer du, at dit studie forbereder dig til arbejdsmarkedets forventninger til dine fremmedsprogskompetencer på andre sprog end engelsk?

Vi har udvalgt disse spørgsmål som grundlag for analysen, fordi de er designede til at komme omkring de studerendes egne vurderinger af deres behov og motivation for at bruge flere sprog i relation til deres studie og fremtidige profession.

Til spørgsmål 1 har de studerende selv angivet deres sprog i fritekstsvar, mens de i spørgsmål 2 har kunnet vælge fra en liste med sprog.² Desuden har de kunnet tilføje andre sprog under kategorien "Andre" som var kombineret med et fritekstsvar. Til spørgsmål 3 og 4 har de studerende skullet graduere deres svar ("I meget høj grad", "I høj grad", "I nogen grad", "I ringe grad", "I meget ringe grad", "Slet ikke"). Svarmulighederne inkluderede også "Ved ikke" samt "Jeg mener ikke, at arbejdsmarkedet har forventninger til mine engelskkompetencer/kompetencer på andre sprog end engelsk". Vi har sikret, at respondenter kun kan svare én gang, dvs. vi undgår, at den samme respondent optræder flere gange i den samlede besvarelse. Fritekstspørgsmål er gennemgået af artiklens forfattere, der i det følgende har opsummeret de mest hyppige svar, der relaterer sig til de studerendes udsagn om motivation.

På Københavns Universitet er spørgeskemaet distribueret til alle indskrevne studerende på Det Juridiske Fakultets seks uddannelser (i alt 3.427 studerende). Heraf har 419 (12 %) svaret på hele spørgeskemaet. Næsten alle disse respondenter studerer på bachelor- eller kandidatdelen af jurauddannelsen (405 studerende). Vi formoder, at deres besvarelser repræsenterer de jurastuderende, der er mest interesserede i spørgsmålet om sprog som tillægskompetence – hvad end dette er udtryk for en positiv eller negativ holdning til mere sprog i uddannelsen. På Danmarks Tekniske Universitet (DTU) er spørgeskemaet distribueret til alle indskrevne studerende på diplomingeniøruddannelsen, retning eksport og teknologi (i alt 332 studerende). Heraf har 73 svaret på hele spørgeskemaet. Disse respondenter fordeler sig på studerende, der har engelsk som en obligatorisk del af deres uddannelse (59 respondenter), og studerende, der har en kombination af engelsk og spansk, fransk eller tysk (14 respondenter). Sidstnævnte er indskrevet på tidligere studieordninger, der er under udfasning på DTU. Nedenfor analyseres derfor kun svarene fra de 59 studerende indskrevet på uddannelsens nyeste studieordning. På bygningskonstruktøruddannelsen er spørgeskemaet distribueret på både den danske (i alt 852 studerende) og den engelsksprogede (i alt 350 studerende) linje af uddannelsen. Den engelsksprogede uddannelse rummer både danske og internationale studerende. I alt 127 studerende har besvaret hele spørgeskemaet, 71 fra den danske linje og 56 fra den internationale linje.

I den næste sektion trækker vi de vigtigste tendenser relateret til de fire udvalgte spørgsmål frem for hver uddannelse for afslutningsvis at kunne sige noget om de studerendes motivation og ønsker i forhold til sprog som tillægskompetence. Som baggrund for dette præsenterer tabel 1 de studerendes svar på et baggrundsspørgsmål om, hvor mange sprog de kan bruge. Besvarelserne viser, at ikke kun de studerende på bygningskonstruktøruddannelsens internationale linje, men langt de fleste af de studerende, som har svaret på spørgeskemaet på alle tre uddannelser, i en eller anden grad er flersprogede.

Antal sprog	Jurauddannelsen, KU (N: 419)		Diplomingeniør, DTU (N: 59)		Bygningskonstruktør, KEA (N: 127)	
	Antal studerende	Procent	Antal studerende	Procent	Antal studerende	Procent
1	26	6 %	1	2 %	9	7 %
2	154	37 %	17	29 %	56	44 %
3	140	33 %	21	36 %	34	27 %
4	62	15 %	13	22 %	22	17 %
5	24	6 %	7	12 %	5	4 %
6+	13	3 %	0	0 %	1	1 %

Tabel 1. Hvor mange sprog kan du bruge?

Resultater

Over en tredjedel af de 419 respondenter fra jura svarer, at de er i gang med at lære sprog, heraf er 56 i gang med at lære et nyt sprog, mens 94 er i gang med at styrke et eksisterende sprog. De nævner i alt 22 forskellige nye sprog, heraf nævner flest fransk (16 studerende) og spansk (13 studerende). I de studerendes uddybende kommentarer kommer især personlige interesser og relationer frem som vigtig motivation. Den noget større gruppe, der er i gang med at styrke eksisterende sprog, har engelsk som en klar førsteprioritet. Således er 40 studerende i gang med at styrke engelsk, mens blot 19 studerende er i gang med at styrke fransk, som er på andenpladsen. I alt nævnes 16 sprog. Karriere, studie og arbejde nævnes som årsager til at styrke disse sprog, men der er også fokus på at fastholde eller forbedre en sproglig kompetence, såvel som familieårsager.

I forhold til sprogbehov i deres fremtidige arbejdsliv har de jurastuderende et markant fokus på engelsk og dansk. 95 % (401 studerende) svarer, at de vil få brug for engelsk, mens 89 % (376 studerende) også angiver dansk. Fransk og tysk indtager tredje- og fjerdepladsen med henholdsvis 107 og 91 respondenter. I de studerendes uddybende kommentarer ses der en vis orientering mod dansk som det, der bruges i Danmark, og engelsk som det, der bruges alle andre steder (Lønsmann 2011). Der er også en forståelse af, at disse to sprog er "normen". Når fransk nævnes, er det gerne i relation til EU-ret og

bestemte internationale domstole, hvor fransk er vigtigt som lingua franca. Tysk knytter sig på jurastudiet især til retshistorien.

Hvor de jurastuderende klart orienterer sig mod engelsk som det fremmedsprog, der er vigtigst i forhold til deres fremtidige arbejde, er de til gengæld overvejende utilfredse med, hvordan deres uddannelse rustet dem i forhold til engelskkompetencer. Således fordeler 56 % af respondenterne sig mellem de tre negative svarmuligheder "I ringe grad"/"I meget ringe grad"/"Slet ikke", mens 38 % fordeler sig på de tre positive: "I nogen grad"/"I høj grad"/"I meget høj grad". Tendensen er endnu mere udpræget ved spørgsmålet om andre fremmedsprogskompetencer end engelsk. Her svarer 72 %, at uddannelsen "Slet ikke" eller "I (meget) ringe grad" klæder dem på. Blot 11 % fordeler sig på "I (meget) høj grad" og "I nogen grad".

På diplomingeniøruddannelsen svarer 36 af de 59 respondenter ja til, at de er i gang med at lære nye sprog eller styrke sprog, som de allerede mestrer i en vis grad. 23 studerende svarer nej. Kun otte studerende er ved at lære nye sprog, og her nævnes spansk, fransk, japansk, italiensk og mandarin. Det er overvejende personlige relationer eller interesser, der angives som grunde til at kaste sig ud i at lære disse sprog. Hos den noget større gruppe (30 studerende), der er i gang med at styrke sprog, er engelsk en førsteprioritet, og motivationen er primært, at det er en del af uddannelsen som et obligatorisk fag. Styrkelse af andre sprog (tysk, spansk, fransk og japansk) begrundes i personlige og/eller faglige interesser samt vurderede jobmæssige fordele.

I lighed med svarene fra jurauddannelsen er engelsk og dansk stærkest repræsenteret i forhold til sprogbehov og fremtidigt arbejdsliv. 58 af 59 studerende på diplomingeniøruddannelsen svarer således, at de vil få brug for engelsk, mens 52 også svarer dansk. Relativt mange studerende nævner tysk (22 studerende), kinesisk (17 studerende) og spansk (13 studerende). I de studerendes uddybende kommentarer omtales både dansk og engelsk som nødvendige for at arbejde i en virksomhed i Danmark, og engelsk i tillæg som en hjørnesten i international business. De studerende begrundet oftest deres valg af tysk med, at Tyskland udgør en af Danmarks største handelspartnere. Kompetencer i tysk ses som en fordel af nogle respondenter ud fra en formodning om, at tyskere generelt ikke har så gode engelskkundskaber og/eller foretrækker at kommunikere på tysk. Spansk begrundes hyppigt med, at det (også) er "et udbredt sprog", og enkelte udtrykker i tillæg, at man ikke kan forvente, at alle lærer engelsk i spansktalende lande. Endelig forbindes kinesisk ofte med et marked i vækst.

Modsat de jurastuderende vurderer de studerende på diplomingeniøruddannelsen, at deres uddannelse forbereder dem særdeles godt til arbejdsmarkedets forventninger til deres engelskkompetencer. Kun fire studerende svarer "Ved ikke" på dette spørgsmål, mens resten (93 %) fordeler sig på de positive svarmuligheder: "I meget høj grad"/"I høj grad"/"I nogen grad". De studerende forholder sig mindre positivt til spørgsmålet om, hvor godt deres uddannelse forbereder dem til arbejdsmarkedets forventninger til andre fremmedsprogskompetencer end engelsk. Her fordeler 25 studerende sig på "I meget høj grad", "I høj grad" og "I nogen grad", mens 22 studerende fordeler sig på "I ringe grad", "I meget ringe grad" og "Slet ikke".

På bygningskonstruktøruddannelsen svarer 29 studerende ja til, at de er i gang med at lære nye sprog, mens 42 er ved at styrke sprog. 61 studerende svarer nej. Blandt dem, der er ved at lære et nyt sprog, primært studerende på den internationale linje, dominerer dansk. I de uddybende forklaringer anfører alle studerende på den internationale linje, at de lærer dansk, enten fordi de er og vil blive i Danmark, eller mere specifikt at de skal bruge det for at være del af det danske arbejdsmarked og samfund (se også udgivelse om bygningskonstruktørstuderende på den engelsksprogede linje, Mortensen & Lønsmann 2021). De få studerende på den danske linje, der svarer ja til, at de er ved at lære nye sprog (11), har en ligelig fordeling mellem sprogtilegnelse "for sjov" eller "for fremtidigt arbejde". I forhold til at styrke eksisterende sprog dominerer engelsk og dansk, og også de studerende på den danske linje orienterer sig i deres besvarelser på dette spørgsmål mod, at sprogene har en funktion i forhold til fremtidigt arbejde eller til brug i uddannelsen.

I forhold til sprogbehov og fremtidigt arbejdsliv svarer 117 af de 127 respondenter, at de vil have behov for engelsk, 99 svarer dansk og 34 tysk. Herefter følger spansk med en vis volumen (22 studerende), mens en række andre sprog nævnes mindre hyppigt: fransk, polsk, kinesisk, italiensk, svensk, norsk, arabisk, japansk, portugisisk, russisk og islandsk. I de studerendes uddybende svar ses både en forestilling om engelsk som det eneste internationale sprog, men også forestillinger om behov for flere sproglige ressourcer til kommunikation og samhandel med andre markeder – såsom Tyskland – såvel som med kolleger på flersprogede arbejdspladser (Kraft 2020). Samtidig er de studerende på begge linjer også opmærksomme på, at dansk fortsat har en stor betydning i danskbaserede virksomheder og projekter.

De studerende er overvejende tilfredse med, hvor godt deres uddannelse gør dem kompetente i forhold til engelsk. Således fordeler

65 % af de 127 respondenter sig mellem de tre positive svarmuligheder “I (meget) høj grad” og “I nogen grad”. Kun studerende på den danske linje anvender de negative svarmuligheder, og kun ca. en fjerdedel af disse. Endelig svarer 4 %, at de ikke mener, at arbejdsmarkedet stiller krav til deres engelskkompetencer, og 4 % svarer ligeledes “Ved ikke”. Noget anderledes ser det ud i forhold til spørgsmålet om andre fremmedsprogskompetencer end engelsk. 32 % svarer “Slet ikke” og kun 8 % mener ikke, at arbejdsmarkedet stiller krav om andre fremmedsprog end engelsk. Det er primært blandt studerende på den danske linje, at utilfredsheden er stor (“Slet ikke” = 44 %, “I meget ringe grad” = 10 %), men den er også at spore på den internationale linje (“Slet ikke” = 16 %, “I meget ringe grad” = 11 %). Dette kunne altså tyde på, at der er et uset behov for andre fremmedsprogskompetencer end engelsk. Sammenholdt med de øvrige besvarelser kunne det se ud til, at disse behov især vedrører dansk og tysk.

Sammenfatning

De studerende, der har svaret på spørgeskemaet på alle tre uddannelser, er stort set alle flersprogede med nogen interesse i at lære nye sprog eller i at styrke eksisterende sprogkompetencer. Særligt på jurauddannelsen er paletten af sprog ganske bred i forhold til dette spørgsmål. Når spørgsmålet drejer sig om behov for sprog i de studerendes fremtidige arbejdsliv, ændrer svarfordelingen sig til at have engelsk og dansk som de klart dominerende sprog på alle tre uddannelser. Disse sprog indtager en naturlig plads, idet de studerendes behov for kompetencer forstås som indlysende. På jurauddannelsen har studerende, der gerne vil arbejde i specifikke lande eller domstole, også fokus på særligt behov for fransk og tysk, mens der blandt studerende på diplomingeniøruddannelsen og bygningskonstruktøruddannelsen især samler sig behov omkring tysk som tillægskompetence, og i mindre grad kinesisk og spansk. For at styrke motivationen for at tilegne sig andre sprog end engelsk som tillægskompetence er det hensigtsmæssigt tidligt at præcisere, hvilke sprog der er behov for inden for forskellige uddannelsesretninger. I et opfølgende fokusgruppeinterview med jurastuderende, som også er en del af hovedprojektet, pegede de på, at denne vejledning burde placeres allerede på gymnasieniveau. En oplagt mulighed er at tale om de forskellige professioners sproglige behov gennem hele uddannelsessystemet, så man får et mere nuanceret syn på sprog og internationalisering. Man kunne fx tale om, at det ikke kun er i udlandet, man vil komme til at møde andre sprog som del af ens

daglige arbejde. Eller man kunne udfordre det engelske sprogs hegemoniske position ved fx at forklare, at man ikke kan klare sig udelukkende med engelsk, hvis man skal kunne forstå nuancerne i en EU-dom på fransk eller fange meningen hen over forhandlingsbordet i sammenhænge, hvor engelsk er et fælles sprog for alle deltagere, men ikke nødvendigvis det foretrukne sprog. Væsentligt er det i alle tilfælde, at tiltag, der skal styrke sprog som tillægskompetence, baseres på såvel studierelevante og karrieremæssige behov knyttet til de enkelte uddannelser som på de studerendes motivation for at investere tid og energi i at udvikle sprogkompetencer som del af deres faglige identitet.

Slutnoter

- 1 Det totale antal spørgsmål varierer en smule, da partnerinstitutionerne har kunnet tilføje spørgsmål, de gerne ville have svar på i forbindelse med undersøgelsen. Spørgeskemaet kan besvares på dansk eller engelsk.
- 2 Listen består af: arabisk, dansk, engelsk, fransk, græsk, italiensk, japansk, kinesisk, latin, norsk, polsk, portugisisk, russisk, spansk, svensk, tyrkisk, tysk, andet/andre.

Litteratur

- Bojsen, H. (red.) (2018). *Hvis du ikke kan sproget...: Om flersprogethed og læring på RUC's sprogprofiler*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kraft, K. (2020). Transience and tunnel esperanto: A study of multilingualism, work and relationship-building on a tunnel mining project. *International Journal of the Sociology of Language*, 264, 163-186.
- Larsen, S., Daryai-Hansen, P. & Holmen, A. (2016). Flersproget internationalisering på Københavns Universitet og Roskilde Universitet. *Sprogforum*, 62, 51-57.
- Lønsmann, D. (2011). Language ideologies in a Danish company with English as a corporate language: 'It has to be English'. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 36 (4), 339-356.
- Mortensen, J. & Lønsmann, D. (red.) (2021). *The sociolinguistic complexity of international higher education: Student perspectives on language ideologies and social inclusion*. Studier i Parallelsproglighed, Københavnerstudier i Tosprogethed, bind C10. København: Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Undervisningsministeriet og Uddannelses- og Forskningsministeriet (2017). *Strategi for styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet*. Lokaliseret 29. oktober 2021 på nccf.dk/fileadmin/NCCF/Dokumenter/strategi-for-styrkelse-af-fremmedsprog-i-uddannelsessystemet.pdf.

Anmeldelse af FLUGT – Refugee Museum of Denmark

Et nyt museum åbnede i sommeren 2022. Det ligger i Oksbøl. I årene efter Anden Verdenskrig var Oksbøllejren hjem for op mod 100.000 tyskere, og alene fra 1945 til 1949 et hjemsted for 35.000 tyske flygtninge, og den blev dengang den sjette største “by” i Danmark. Nogle flygtede af frygt for Den Røde Hærs fremmarch fra øst, andre flygtede, fordi de havde mistet alt i det sønderbombede land! Men udstillingen handler også om flygtninge i vor tid, så perspektivet “den evige flygtning” bliver komparativt formidlet.

Museet går i tre retninger: Én del handler om Oksbøllejren, en anden om flygtningesituationen i verden og den tredje om Oksbøllejrens udeareal, der bl.a. gemmer en kirkegård med 1.675 flygtningegrave; mest for børn, men også for 121 soldater blev Oksbøl sidste stop på flugtruten.

Den politiske strategi for sprogundervisning er noget forskellig fra dengang, der var tale om flygtninge i Oksbøllejren, til den, der kommer til udtryk i dagens Danmark. Den førstnævnte flygtningegruppe måtte ikke lære sig dansk, mens flygtninge i Danmark i nyere tid helst skal glemme andre sprog, de har lært sig inden ankomsten til Danmark.



BERGTHÓRA KRISTJÁNSDÓTTIR

Ph.d., lektor emerita

Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse

bekr@edu.au.dk

Lær sprog – bare ikke dansk

Efter Anden Verdenskrig havde “tyskerlejren” et byråd, hvor 21 ud af 28 medlemmer var valgt af lejrens beboere for at vise, at det var et demokratisk valg. Der var tysk borgmester og derudover hospital, biograf, teater, kirke, “domstol” og eget politi, egen banegård, brandvæsen, en telefoncentral, flere folkekøkkener, tre landbrug og eget el- og vandværk, badeanstalt og store vaskerier samt et arbejds-kontor, og der blev skabt 16.000 arbejdspladser, idet der var arbejdspligt for voksne. Det var en storby bag pigtråd, og kontakt mellem flygtninge og den danske civilbefolkning var forbudt.

Halvdelen af lejrbeboerne var børn, der gik i skole, 12.000 børn sad på skolebænken. Man havde også hele tre gymnasier med tilsammen 1.400 elever. Som led i et kulturelt oplysningsarbejde oplyste bl.a. danske lærere de internerede tyskere om historiske og politiske forhold som et led i at fjerne nazistisk tankegods i den tyske befolkning. Denne “genopdragelse” og afnazificering gjaldt også børnene i både lejrens børnehaver, folkeskoler, gymnasier og folkehøjskole. Der blev undervist i sprog: tysk, engelsk, spansk og russisk. Men ikke i dansk, fordi det var et ufravigeligt mantra i datidens danske politik, at alle flygtninge skulle tilbage til Tyskland, når forholdene og briterne tillod det. At lære sig dansk kunne være en vej til at komme ud til et liv uden for pigtrådene.

Der var to pædagogiske problematikker i undervisningen af børnene, dels lærebøgerne, dels den tyske “autoritære” lærerrolle, som danskerne mente, tyskerne skulle gøre op med. I *Kristeligt Dagblad* (KD 25.4.2020) fortæller historiker og museumsinspektør John V. Jensen fra Vardemuseerne, at de lærere, som blev fundet i lejren, blev “screenet” for nazistiske synspunkter. “Det, man kom frem til, var en pædagogik og undervisningsstrategi, der for den tid var meget moderne, og som først for alvor vandt indpas i de danske skoler i 1970’erne,” siger John V. Jensen til KD. Han henviser bl.a. til et papir til lærerne om, hvordan man kunne fremme forståelsen af demokrati i skolen ved at “indskrænke Lærernes ydre Autoritet, Katedervældet”. Ét af forslagene lød således: “Læreren bør af Børnene betragtes som en Ven og Medarbejder, som ikke selv er ufejlbarlig og skulle være modtagelig over for Kritik.” Læreren måtte således ikke være autoritær og skulle fremstå ved sit eksempel, hvilket var et ganske moderne læringssyn i den danske skoleverden i 1946.

Fra verdens sprog til dansk

Museet FLUGT viser også eksempler på senere flygtningegrupper fra bl.a. Ungarn, Vietnam, Afghanistan, Syrien og Ukraine.

Afsnittet om flygtningesituationen i verden starter med en beretning om, at der altid har været folk på flugt, men i nyere tid bliver man mindet om FN's Flygtningekonvention (1951), som medlemslandene enedes om i sommeren 1951 i kølvandet af Anden Verdenskrigs rædsler. Denne statuerer, at en flygtning er en person, der: "(...) som følge af velbegrundet frygt for forfølgelse på grund af sin race, religion, nationalitet, sit tilhørsforhold til en særlig social gruppe eller sine politiske anskuelser befinder sig uden for det land, i hvilket han har statsborgerret (...)". Danmark ratificerede flygtningekonventionen, som det første land i verden, 4. december 1952. Siden da er der jo løbet meget vand i stranden. Der er omkring 100 million mennesker på flugt i verden. På en væg, der markerer verdens lande, ser man flugtruter, som siden bliver til konkrete historier om flygtninge i en dansk kontekst. Der er seks miniværelser, der repræsenterer forskellige konkrete flygtningehistorier, fx om jøden Hanna, vietnameseren Noui og den ungarske oversætter og forfatter Peter Eszterhás, ligesom der andre steder er beretninger fra fodboldstjernen Nadia Nadim og skuespilleren Dar Salim.

Der er bygget fysiske tableauer med fx Parvin fra Iran, der fortæller: "At vente i uvished kendetegner mit liv", og Rahima fra Syrien, der som tiårig følte dårlig samvittighed og magtesløshed, da hendes far besluttede sig for at flygte. Siden blev de familiesammenført, og i dag er hun forperson for Dansk Flygtningehjælps Ungdom. Der er tv- og filmklip fra flugtsituationer, fra sort/hvide optagelser fra Anden Verdenskrig til nylige sejlads over Middelhavet i usikre gummibåde. Herfra kommer man til et afsnit, hvor flygtningen er kommet til Danmark: Hvor er jeg? Er her sikkert? Hvad sker der med mig? En reolinstallation med forestillede ringbind, der kan trækkes ud, fortæller om personlige beretninger eller mere eller mindre kafkaske regler om flygtninges veje og vildveje.

At lære det danske sprog fylder i dag meget for flygtningen. Der er eksempler på mange af de læremidler, der bliver brugt til danskundervisningen. Nogle kommer godt igennem det at lære sig dansk og kommer ind på en uddannelse og færdiggør den, fx den arabisktalende Khalil, der er en mand i et vellønnet job, men som bruger sin fritid på at lave YouTube-film til andre arabisktalende, som han mener, skal lære sig dansk med afsæt i den viden, de har som brugere

af det arabiske sprog. Hvorfor skulle arabere ikke lære sig dansk på arabisk, når danskere lærer sig engelsk, tysk og fransk på dansk?

Der er et afsnit, der viser et holdningsskifte til flygtninge igennem tiderne, fx til familiesammenføringer eller til, hvor lang tid der skal gå, før en flygtning kan søge om familiesammenføring. Der er eksempler på udsagn fra politikere og meningsdannere, og der er eksempler på fotos, fx fotoet af manden, der spyttede på flygtninge, der gik på motorvejen i efteråret 2015, og fotoet af politibetjenten, der ved samme lejlighed sad på asfalten og legede gemmeleg med en lille flygtningepige.





En formidling i særklasse

Udendørsarealet byder sig til med en gåtur på 3,7 kilometer, en smuttur på 2,5 kilometer kan også gøre det, og den giver et godt indtryk af, hvor stort et område Oksbøllejren har været. Der er kun få af de oprindelige huse tilbage, fx blev lejrens flotte teaterbygning genopført i Rødovre som Islev Bio.

Der er ingen store plancher, som man kan læse. I stedet bliver man som museumsgæst udstyret med en audioguide, en slags mobiltelefon, der fortæller de mange historier om flygtninge i Danmark og i verden. Audioguiden giver en særlig stemning. De besøgende går rundt med alvorlige miner og hører de mange triste historier om flygtningesituationen og om det at være flygtning i verden.

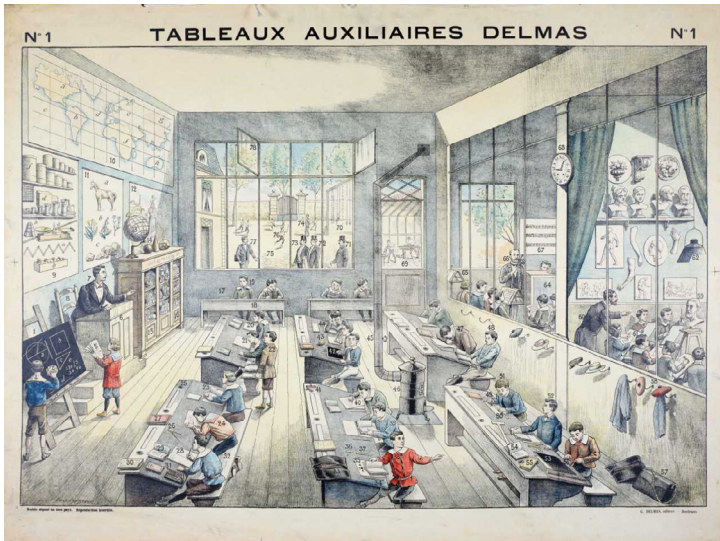
Kernen i museet er mennesker på flugt og deres historier, og de formidles inkluderende. Der er bl.a. et interaktivt mediebord med klikbare avisdebatter om fx "den ongoing frikadellekrig", og der er en række spørgsmål til de besøgende om bl.a. islamisk vs. dansk (kristen) identitet, som kan besvares og blive en del af udstillingen.

Museet hører til Vardemuseerne og er som Bunkermuseet Tirpitz ved Blåvand tegnet af Bjarke Ingels Group. Forbilledligt formidlet. Man får meget med hjem. Et smukt museum, der har huset rigtige flygtninge, og som minder om en verden i brand i nær og fjern. Den dag i dag.

Sprogforums rubrikker **Temanyt** med udvalgte bøger til nummerets tema og **Andet nyt** med nye bøger på AU Library, Det Kongelige Bibliotek, bliver fremadrettet lagt ud på Sprogpedagogisk Informationscenter: <https://library.au.dk/sprogpaed-infocenter/>
Besøg centerets hjemmeside og se mere:

- Informationscentrets opgaver
- Søg i bibliotekets database
- Centrets nyhedsblog
- Interviews og samtaler
- Udvalgte netadresser
- Tidsskriftet Sprogforum
- Sprogforum – International Edition
- Sprogforum på tidsskrift.dk
- Sprogforum podcasts

Velkommen til **Sprogpedagogisk Informationscenter**
– informations- og dokumentationscentret for fremmedsprogspædagogik.



Detalje fra “Tavle 1: Skolen, Klassen”. Anskuelsesbillede af Emilie Poissnie, 1904. Kilde: Skolehistorie.au.dk.

Kommende udgivelser af Sprogforum

- 76 Undervisningsplanlægning
- 77 Inkluderende sprogundervisning; Sprog, Magt og Empowerment
- 78 Gamification

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
- 52 Test!
- 53 Cooperative Learning

2012

- 54 It NU
- 55 Verdensborger

- 2013**
56 Indholdsbaseret sprog-
undervisning
57 Subjektivitet og flersprogethed
- 2014**
58 Begyndersprog
59 Læremidler uden grænser
- 2015**
60 Kritisk sprog- og
kulturpædagogik
61 Læringsmål
- 2016**
62 Sprog, kultur og viden
63 Genrepædagogik
- 2017**
64 Arrangerede sprog- og
kulturmøder
65 Literacy
- 2018**
66 Sproget på arbejde
67 Innovation og kreativitet
- 2019**
68 Læringsrum
69 Dannelse
- 2020**
70 Mundtlighed og performativitet
71 FN's verdensmål
- 2021**
72 Digitale ressourcer
73 Brobygning
- 2022**
74 Motivation

Tidsskriftet Sprogforum udgives af Roskilde Universitet og Roskilde Universitetsforlag. Der er givet økonomisk støtte fra Det Frie Forskningsråd | Kultur og Kommunikation.

