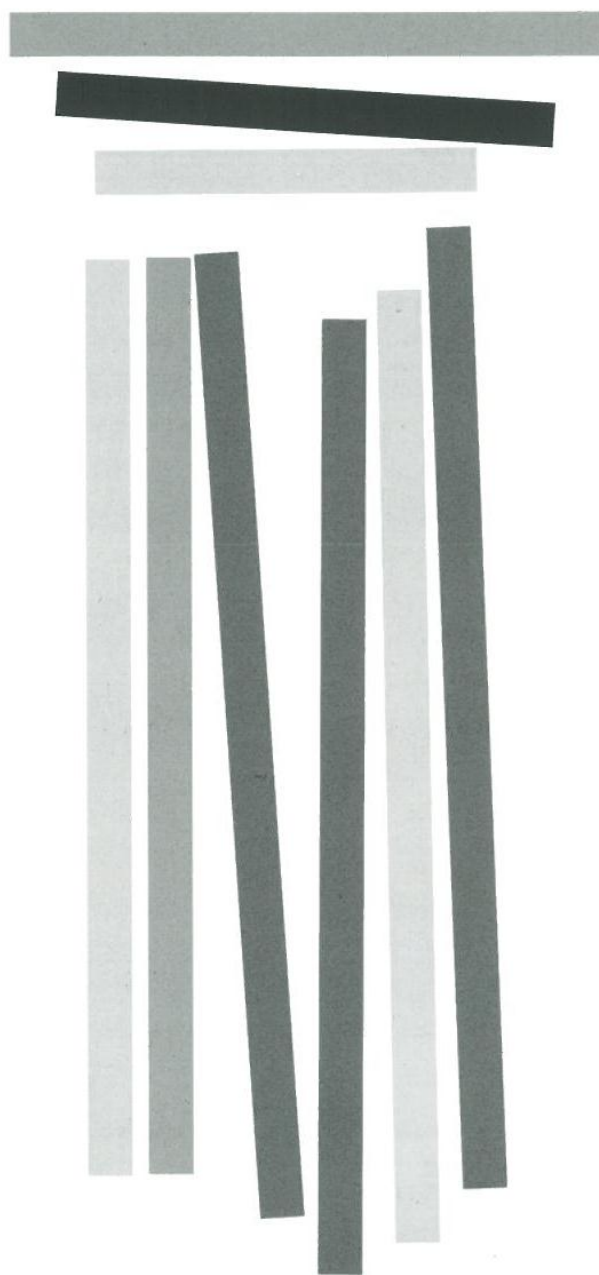


SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik · Maj · 1998 · Nr. 11

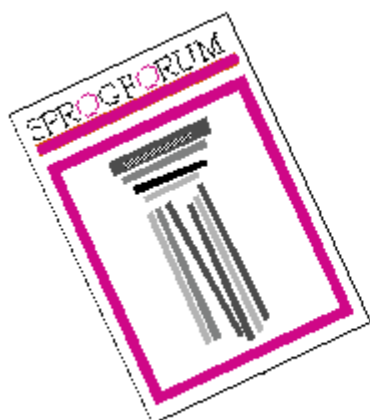
Evaluering af sprogfærdighed



SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik · 1998 · Nr. 10

Nr 11, 1998: Tema: Evaluering af sprogfærdighed



In English
Please! 

Redaktionen for nr. 11:

Karen-Margrete Frederiksen, Erik Poulsen,
Michael Svendsen Pedersen og Peter Villads Vedel.

Indhold

Forord

[Evaluering af sprogfærdighed](#)

[Bent Preisler: Om biskoppen og arvesynden](#)

[Gudrun Erickson: At diagnosticere sprogfærdighed](#)

[Susanne Rønsholt & Per Pinholt: Løbende evaluering af mundtlig sprogfærdighed i dansk som andetsprog](#)

[John Irons: ."Der var saa deiligt ude paa Landet..."](#)

[Erik Poulsen: Intern evaluering af elevernes kommunikative færdigheder](#)

Jørgen Christian Nielsen: Sprognettet & Sprogpolitisk forum

John E. Andersen: Europæisk samarbejde om testning og testudvikling

[Hans Lammers: Åbne prøver for kreativ sprogundervisning](#)

[Tim Caudery: Portfolio-bedømmelse - en mulighed i Danmark?](#)

Åbne sider

[Henrik Obertin Bertelsen: Dansk med accent - en torn i øjet](#)

Godt nyt

Forord

Evaluering af sprogfærdighed

Prøve- og evalueringsformer afspejler, ligesom alle andre aktiviteter i sprogundervisningen, bestemte opfattelser af hvad det vil sige at lære et sprog og hvad sprog er. Det er derfor afgørende at den der er ansvarlig for at udarbejde og gennemføre prøver og evalueringer, har en grundig viden om alle de aspekter der indgår i en sprogpædagogik, og om de prøve- og evalueringsformer der svarer til intentionerne i en sådan pædagogik. Dette er nødvendigt dels for at sikre at det man ønsker at evaluere, faktisk også er det der evalueres, dels for at den tilbagevirkende effekt - den såkaldte washback-effekt - som enhver form for evaluering uundgåeligt har på lærerens undervisning og på elevernes opfattelse af mål og formål, kan virke befordrende og ikke blokerende for de pædagogiske intentioner.

I Danmark er der ikke en udviklet tradition for at sammentænke teorier om sprogpædagogik med metoder til den praktiske gennemførelse af prøver/evalueringer, hvilket i mange tilfælde har ført til en usamtidighed mellem pædagogisk intention og prøve-/evalueringsformer.

Inden for fremmedsprogsundervisningen er der først og fremmest tale om (delvis centralt udfærdigede) slutprøver i form af eksamensopgaver, der har til formål at afgøre elevens - ikke nødvendigvis - kommunikative standpunkt. Inden for undervisningen i dansk som andetsprog anvendes der på den anden side en lang række diagnostiske prøver, som imidlertid er gammeldags" og ikke prøver/evaluerer kommunikative færdigheder.

Jo mere elevens sprogindlæring og elevens eget ansvar herfor sættes i centrum for sprogundervisningen, desto vigtigere bliver det at lærere og elever i fællesskab kan foretage en løbende evaluering som en integreret del af sprogindlæringsprocessen.

I dette nummer af Sprogforum præsenterer vi nogle af de bestræbelser der gøres rundt omkring i landet på at udvikle kommunikativt orienterede prøver/evalueringer. Desuden bringer vi en artikel om hvad der sker i nabolandet Sverige, hvor der er en lang tradition for evaluering. Og endelig har vi lagt vægt på at introducere centrale begreber på tværs af artiklerne. Hermed håber vi at kunne bidrage og inspirere til en forsat udvikling og en bredere diskussion af prøver/evaluering i sprogundervisningen.

Det har ikke været muligt at behandle alle sider af temaet 'testning og evaluering' i dette nummer. Artiklerne behandler først og fremmest den sproglige side af sagen. Vi håber i et senere nummer at tage prøver/evaluering op i forbindelse med sproglig viden og bevidsthed samt interkulturel kompetence.

I Sverige er der i løbet af 1990'erne blevet udviklet et nationalt prøveprogram i forbindelse med indførelsen af nye læseplaner og undervisningsvejledninger for grundskolen og gymnasiet. **Gudrun Erickson** beskriver og diskuterer materialet for 7. skoleår, der har til formål at diagnosticere elevernes vanskeligheder så nødvendige tiltag kan iværksættes.

På sprogskolerne er der utilfredshed med de eksisterende basisprøver i dansk som andetsprog: til trods for at målet er kommunikativ kompetence, bygger prøverne på et strukturelt sprogsyn. Desuden er kursisterne forskellige, mens prøverne er ens for alle. **Susanne Rønsholt** og **Per Pinholt** fremlægger i deres artikel forslag til en anderledes evaluering der i højere grad afspejler undervisningens mål og metodik.

John Irons fortæller om hvordan det med decentraliseringen af eksamen inden for seminarieområdet i

midten af 1990'erne blev muligt lokalt at udvikle helt nye eksamensformer i engelsk. Fra at have fokuseret på syntaktisk og morfologisk korrekthed gennem grammatik og oversættelsesopgaver, blev det nu muligt også at prøve i brugen af sproget og af elevernes sprogudvikling. Nu handlede det om engelsk i stedet for blandingssproget *dengelsk*.

Erik Poulsen beskriver et forskningsbaseret udviklingsarbejde der skal give lærerne redskaber og metoder til systematisk at beskrive og vurdere elevernes faglige udbytte af engelskundervisningen.

John E. Andersen giver en præsentation af foreningen ALTE (*The Association of Language Testers in Europe*), der har til formål at sikre fair testning og formulere fælles standarder for sproglig kompetence således at det bliver muligt at vurdere og anerkende testresultater på tværs af landegrænser i Europa.

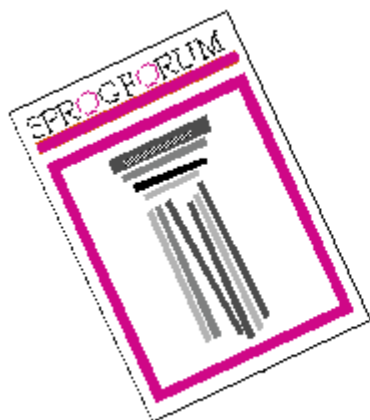
En metode til evaluering som diskuteres stadig mere er portfolio-bedømmelsen. **Tim Caudery** beskriver hvad der er i en portfolio, og diskuterer om det er en metode der er anvendelig i Danmark.

Hans Lammers, der er medlem af opgavekommissionen for Folkeskolens Udvidede Afgangsprøve i fremmedsprog, fortæller om prøverne, de vurderingskriterier der ligger bag, og diskuterer hvorvidt prøverne lever op til intentionerne.

Henrik Obertin Bertelsen undersøger på de åbne sider danskernes reaktioner på udenlandsk accent.

Bent Preisler bidrager i kronikken til debatten om det engelske sprogs indflydelse på dansk.

Redaktionen



Editors for no. 11:

**Karen-Margrete Frederiksen, Erik Poulsen,
Michael Svendsen Pedersen & Peter Villads Vedel.**

Contents

Foreword

[Assessing language proficiency](#)

Chronicle

Bent Preisler: About the bishop and original sin

[Gudrun Erickson: Diagnosing proficiency](#)

Susanne Rønsholt & Per Pinholt: Ongoing assessment of oral proficiency in Danish as a second language

[John Irons: "How lovely it was out in the country!" \(Beginning of 'The Ugly Duckling' by Hans Christian Andersen\)](#)

Erik Poulsen: Internal assessment of pupils' communicative proficiency

Jørgen Christian Nielsen: The language network and language forum

John E. Andersen: European cooperation on testing and developing tests

Hans Lammers: Open tests for creative language teaching

[Tim Caudery: Portfolio assessment - a possibility in Denmark?](#)

Open pages

Good news

Foreword

Assessing language proficiency

Like all other activities in language teaching, forms of tests and assessments reflect particular perceptions of what it means to learn a language and what language is. For this reason, it is supremely important that the person responsible for preparing and implementing tests and assessments has a thorough knowledge of all the aspects contained in a language pedagogics, and of the forms of testing and assessing that correspond to the intentions of such a pedagogics. This is necessary, partly to ensure that that which one wishes to assess is actually that which comes to be assessed, and partly for the washback effect that every type of assessment inevitably has on the teacher's teaching and the pupils' perception of the goals and aims that can promote rather than block the pedagogical intentions.

There is no strong tradition in Denmark for conceptually linking theories about language pedagogics with methods for the practical implementation of tests/assessments, which in many cases has led to a lack of synchronisation between pedagogical intention and forms of tests/assessments.

Within foreign language teaching we mainly have to deal with final tests (partly centrally prepared) in the form of examination assignments whose aim is to determine the pupil's - not necessarily - communicative standpoint. Within the teaching of Danish as a second language, on the other hand, a whole series of diagnostic tests are used. They are, however, antiquated and do not test/assess communicative skills.

The more the pupil's language learning and own responsibility for the same is the centre of focus for language teaching, the more important it becomes for teachers and pupils together to undertake ongoing assessments as an integral part of the language learning process.

In this number of Sprogforum we present some of the efforts being made around the country to develop communicatively oriented tests/assessments. We also include an article on what is happening in our next-door neighbour, Sweden, where there is a long tradition for assessment. Finally, we have stressed the introduction of central concepts that cut across the articles. By doing so, we hope to be able to contribute to and provide inspiration for a continued development and a broader discussion of tests/assessments in language teaching.

It has not been possible to touch on all aspects of the theme 'testing and assessment' in this issue. First and foremost, the articles deal with the linguistic side of things. In a later number we hope to look at tests/assessments in connection with language knowledge and awareness as well as intercultural competence.

In the course of the 1990s in Sweden, a national testing programme has been developed in connection with the introduction of new syllabuses and teaching guides for compulsory and upper secondary education. Gudrun Erikson describes and discusses material for Class 7, which seeks to diagnosticise pupil difficulties so that necessary remedial measures can be instigated.

There is dissatisfaction at language schools with the existing basic tests in Danish as a second language: despite the fact that the aim is communicative competence, the tests are based on a structural view of

language. Moreover, the course participants differ widely, while the tests are uniform. In their article, Susanne Rønsholt and Per Pinholt put forward various proposals for a different way of assessing pupils, one which to a greater extent reflects the aims and methodology of the teaching.

John Irons relates how decentralisation of exams at colleges of education in the early 1990s enabled local initiatives to be taken to develop completely new types of examinations in English. From having concentrated on syntactic and morphological correctness via grammar and translation assignments it now also became possible to devise tests in the use of the language and the pupils' language development. Now English was being considered, rather than Denglish.

Erik Poulsen describes a research-based development assignment that is to provide teachers with tools and methods of systematically describing and assessing what pupils get out of English.

John E. Andersen gives a brief presentation of ALTE (The Association of Language Testers in Europe), whose aim is to ensure fairing testing and to formulate common standards for linguistic competence, thereby making it possible to assess and recognise test results across national European borders.

One method of assessment that is being increasingly discussed is portfolio assessment. Tim Caudery describes what a portfolio consists of, discussing whether this method can usefully be introduced in Denmark.

Hans Lammers, who is a member of the examinations commission for the Advanced Leaving Examination of the Folkeskole in foreign languages, writes about the tests and the underlying evaluation criteria, discussing to what extent the tests live up to the intentions.

In the open pages, Henrik Obertin Bertelsen investigate the reactions of Danes to a foreign accent.

In the chronicle, Bent Preisler contributes to the debate on the influence on Danish of the English language.

The editors

Notes

1 The analysis of language needs, carried out by Michael Svendsen Pedersen from LINGVA FRANCA Sprog & Kultur, comprises i.a. train drivers, suburban train ticket inspectors, fishery officials and prison warders.

2 Jakobsen, Karen Sonne & Michael Svendsen Pedersen: Sproget på arbejde. (Language at Work) Erhvervsskolernes Forlag, 1993.

Pedersen, Michael Svendsen: Hot-water aspiration plant - and other technical expressions. in: Sprogforum no. 3, 1995. National Library of Education, Denmark.

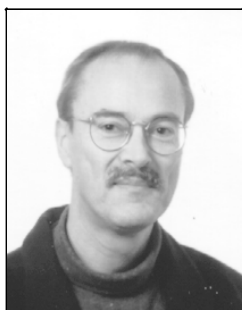
3 Pogner, Karl-Heinz: How we get the camel through the eye of a needle. in: Perspective no. 1, February 1998. Handelshøjskole Syd Ingeniørhøjskole Syd.

4 Jakobsen & Pedersen 1993.

Translated by John Irons

Tema: Evaluering af sprogfærdighed

Kronik



Om biskoppen og arvesynden Debatten om det engelske sprogs indflydelse på dansk

Bent Preisler

Professor, dr.phil.

Institut for sprog og kultur, Roskilde

Universitetscenter.

I skrivende stund er jeg ved at forberede mit indlæg til Dansk Sprognævns konference om det engelske sprogs indflydelse på dansk (21.3.1998 på Schæffergården). Efter i nogle år at have arbejdet med de holdninger i befolkningen til hhv. dansk og engelsk som betinger denne indflydelse, føler jeg mig i nogen grad afklaret omkring de sociale og psykologiske mekanismer som fører til brug af engelsk i den danske hverdag og til en påvirkning af især ordforrådet i dansk. Til gengæld har jeg fortsat problemer med at forstå det spørgsmål der - som angivet i konferencens titel - er kernen i debatten, nemlig hvorvidt det engelske sprogs indflydelse på dansk er noget 'godt eller skidt'. Jeg finder kort sagt at indflydelsen fra engelsk på én gang er noget 'godt', noget 'skidt', og at spørgsmålet er meningsløst!

"Godt"

Det engelske sprogs indflydelse på dansk er noget 'godt' for såvidt som den afspejler noget helt afgørende for et lille land hvis fremtid afhænger af dets evne til at markedsføre sig selv i den store verden: en meget stor del af danskerne er dygtige til engelsk. Den almindelig opfattelse af danskerne som dygtige til engelsk viser sig bl.a. ved at mange internationale produkter markedsføres i Danmark uden at firmaerne vil ofre penge på at oversætte reklamer (og somme tider endda brugsanvisninger) til dansk. Men danskerne er også gode til selv at bruge engelsk, hvilket er en forudsætning for at man spontant er i stand til f.eks. at låne ord og udtryk fra engelsk mens man iøvrigt er i færd med at tale dansk (kodeskift). Dette generelt høje sprogfærdighedsniveau skyldes en blanding af en solid engelsktradition i uddannelsessystemets fremmedsprogsundervisning og en høj grad af international orientering både i uddannelsessystemet og i befolkningen som helhed. Når engelsk ikke påvirker sprog som f.eks. italiensk og spansk i nært samme omfang som eksempelvis de nordiske, så skyldes det først og

fremmest at uddannelsessystemets engelskundervisning i disse lande (af holdningsmæssige såvel som sprogtypologiske årsager) ikke formår at sætte den almindelige befolkning i stand til at forstå og bruge engelsk i samme grad som i de skandinaviske. Kort sagt har det engelske sprogs indflydelse på dansk den forudsætning - som den ene af sine forudsætninger - at den formelle fremmedsprogsundervisning (engelsk ovenfra) fungerer effektivt over for det store flertal af unge der uddanner sig til et arbejdsliv i en internationaliseret verden.

"Skidt"

Det engelske sprogs indflydelse på dansk er derimod 'skidt' for de ca. 20% af den voksne danske befolkning som af den ene eller anden grund har haft sparsom eller slet ingen berøring med engelsk ovenfra, og som derfor har ringe eller intet kendskab til engelsk. Udviklingen har gjort denne gruppe i befolkningen til en ny type funktionelle analfabeter, når de må opgive at læse og forstå de almindeligste tekster i deres danske hverdag - i medierne, reklamerne, skiltningen osv. - hvadenten det er centrale enkeltudtryk, sætninger eller hele teksten der er på engelsk. I forvejen regner vi med at Danmark har over 400.000 'almindelige' funktionelle analfabeter, og deres problem er naturligvis blevet større som følge af indflydelsen fra engelsk. De engelsksvage har en høj gennemsnitsalder - flertallet er i alderen 50-75 år - og det er den almindelige opfattelse at problemet nok vil uddø sammen med den generation som gik i skole på et tidspunkt hvor engelsk ikke spillede den rolle i skolen og i samfundet som det gør i dag. Dette er en fejlagtig opfattelse. Gruppen tæller også mange yngre mennesker, og hvert år kommer der tusinder af unge til, som har forladt skolen tidligt efter kun at have fået et minimum af engelskkundskaber. De er skoletrætte, eller de har lidt nederlag i skolen eller i de boglige fag. Mange indvandrerbørn er vokset op i kulturelle enklaver hvor de har været isoleret fra den kontakt med det engelske sprog som præger de fleste danske børns hverdag, og de klarer sig derfor dårligere i engelsktimerne end gennemsnittet af de danske. Det er en almindelig psykologisk mekanisme at mennesker ikke bryder sig om at blive mindet om, endsige skilte med, deres nederlag, og meget tyder på at de engelsksvage - i lighed med mange 'almindelige' funktionelle analfabeter - er en tavs gruppe, som skammer sig over deres handicap, og som derfor forsøger at ignorere det engelske islet i dagligdagen. Men samtidig bliver den smule engelsk de måske trods alt kunne da de forlod skolen hurtigt glemt. For mænds vedkommende forsvinder en ubrugt fremmedsproglig kompetence i 40-50-årsalderen, for kvinder noget før. Hermed har vi en ubrudt cyklus som bl.a. bevirker at vi konstant vil have en stor gruppe midaldrende og ældre hvis muligheder for oplysning og kulturel udfoldelse - i en tidsalder hvor hele verden kommer direkte ind i folks stuer via de elektroniske medier - er begrænset af at de ikke har et minimum af engelskkundskaber.

Engelsk er motiveret nedefra

Imidlertid handler den aktuelle debat om det engelske sprogs indflydelse på dansk stort set ikke om de to aspekter af denne indflydelse som jeg netop har berørt. Den handler derimod om det engelske sprogs påvirkning af dansk ordforråd og idiomatik, med henblik på at afklare om der måske bør træffes sprogpoltiske foranstaltninger til beskyttelse af det danske sprog. Men i denne betydning er spørgsmålet om hvorvidt indflydelsen fra engelsk er noget 'godt eller skidt' efter min bedste overbevisning *meningsløst*. Dette skyldes (1) at spørgsmålet kun tager sigte på sprogets indholdsfunction, uden at tage højde for dets sociale og integrative funktioner; og (2) at spørgsmålet i kraft heraf forudsætter at det engelske sprogs indflydelse på dansk kan reguleres ovenfra, f.eks. gennem en sprogpoltisk indsats i modersmålsundervisningen eller gennem indgreb i mediernes sprogbrug. Men indflydelsen fra engelsk overalt i det danske hverdagsprog - selvom den har engelsk ovenfra som forudsætning - er først og fremmest *motiveret nedefra* via sprogets sociale og integrative funktioner. Engelsk er værdisymbol for store dele af den brede befolkning, især unge mennesker, med de anglo-amerikansk-orienterede subkulturer som udgangspunkt. Nogle af subkulturernes værdisymboler - som indgår i subkulturens *stil* - er velkendte, f.eks. hiphop'ernes omvendte kasketter, rockernes rygmærker og punkernes mohawk-frisure. Disse stilelementer symboliserer typisk *oprør* mod det hegemoniske samfund, og en konsekvent tilegnelse af subkulturens stil giver *status* i subkulturen. Det vigtigste stilelement/værdisymbol er det engelske sprog, især fordi det (med varierende ordforråd) deles af alle de anglo-amerikansk-orienterede subkulturer. Dermed er brugen af engelsk en del af den subkulturelle identitet, og udbredes via subkulturens kollektive disciplinering. Subkulturen har sine konsekvente udøvere, som således er dens højstatuspersoner og eksperter. Men de fleste unge er under påvirkning af en eller flere af de anglo-amerikansk-orienterede

subkulturer, som marginale eller eklektiske udøvere (*wanna-be's*), når de klæder sig i hiphop-tøj, køber technomusik, går til rap-koncerter, spiller Dungeons and Dragons på computer - og bruger engelsk i deres danske talesprog.

Engelsk søges reguleret ovenfra

I den standende debat forsøger en akademisk elite nu, udelukkende med henvisning til sprogets indholdsfunktion - ud fra en blanding af ordforrådsmæssige og æstetiske principper - at vurdere om der er 'brug for' et bestemt engelsk udtryk, eller om der er for mange 'overflødige' anglicismer. Spørgsmålet om for eller imod minder således om biskoppens holdning til arvesynden (han er nærmest imod): Kodeskift til engelsk har en social og integrativ funktion for store dele af den brede befolkning, og denne indflydelse fra engelsk nedenfra er ganske upåvirkelig af det hegemoniske samfunds sproglige dannelsesidealer.

Betyder det så at det danske sprog er truet? Nej - sproget er aldrig statisk, og en indlårsstrøm fra et bestemt kulturelt kraftcenter i en periode er en ganske normal foreteelse i et livskraftigt sprogs evige forandring. Men selv hvis sproget *var* truet, ville redningsforsøg af den type der har været nævnt være *symptombehandling*: Det engelske sprog følger naturnødvendigt med den almindelige amerikanisering af dansk kultur. Hvis man vil af med den sproglige påvirkning, må man stoppe den kulturelle indflydelse fra U.S.A. Det er nok mere realistisk at søge at sikre gennem kulturpolitiske tiltag at danske kulturelle domæner ikke som udtryk for et internationaliseret marked, bliver domineret af engelsk - ved f.eks. at støtte ikke bare film, hvor instruktøren er dansk, men også film hvor sproget er det.

Hvad gør vi i mellemtiden ved de engelsksvages problem? Mit bedste bud er en storstilet voksenuddannelseskampagne. De engelsksvage kan lide at se fjernsyn, og det er interessant at selv om gruppen tæller relativt mange som generelt er svage læsere, så er deres modstand mod at afskaffe underteksterne på udenlandske film og TV-programmer til fordel for eftersynkronisering med dansk tale næsten ligeså massiv som hos andre grupper. Denne motivation for at opleve det autentiske, selv om man som udgangspunkt ikke forstår sproget, burde udnyttes i et attraktivt og spændende efteruddannelsesprogram for TV, skræddersyet til netop denne gruppes behov i retning af at lære det minimum af engelsk der skal til for at klare sig i det internationaliserede *danske* samfund.

Tema: Evaluering af sprogfærdighed



At diagnosticere sprogfærdighed - et nationalt materiale i engelsk for 7. skoleår i den svenske grundskole

Gudrun Erickson

Universitetsadjunkt. Avdelningen för språkpedagogik,

Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.

Den svenske skole har gennem 1990'erne gennemgået flere store forandringer. Blandt andet er der indført nye læseplaner og undervisningsvejledninger, og karaktersystemet er ændret fra et normrelateret til et mål- og kriterierelateret system. I sammenhæng med dette er der også introduceret et nyt nationalt prøveprogram for grundskolen og gymnasiet, hvilket bl.a. indebærer at der gives mulighed for at gennemføre flere centralt stillede prøver i engelsk end tidligere i den niårige svenske grundskole.

Samtlige nationale prøver afholdes af Statens skolverk, men opgaven med at konstruere, udvikle og bedrive forskning i materialet varetages af forskellige universiteter og andre videregående uddannelsesinstitutioner i landet. Arbejdet med de centralt stillede prøver i fremmedsprog har gennem mange år været varetaget af Avdelningen för språkpedagogik ved Göteborgs universitet.

Jeg vil i denne artikel beskrive og diskutere det diagnostiske materiale i engelsk for 7. skoleår (DM 7), som er blevet tilbudt fra og med skoleåret 1995/96 inden for rammerne af den nye læseplan for den obligatoriske skole. DM 7 er det første nye prøvemateriale der er udviklet for grundskolen, og det har i al væsentlighed dannet udgangspunkt for de øvrige nationale prøvematerialer i engelsk i den obligatoriske skole.

Faget engelsk i den svenske grundskole

Engelsk er første fremmedsprog i den svenske skole og er obligatorisk for alle elever. Undervisningen kan påbegyndes i første skoleår men må ikke påbegyndes senere end fjerde skoleår. Det samlede, garanterede timetal

for faget i grundskolen er det samme uanset hvornår undervisningen påbegyndes.

Lærere i den svenske grundskole er tidligere blevet uddannet til klasselærere (for 1.-3. respektive 4.-6. klassetrin) eller til faglærere med undervisning på klassetrin 7-9. Siden 1988 gives der i stedet uddannelse med sigte på enten 1.-7. klassetrin eller 4.-9. klassetrin. Eftersom lærere der er uddannet efter det tidligere system endnu er i flertal og den tidligere inddeling i tre niveauer organisatorisk ofte stadig eksisterer, møder de fleste elever stadigvæk nye lærere på 4. og på 7. klassetrin.

Formålet med det diagnostiske materiale

Formålet med de diagnostiske materialer for engelsk, matematik og svensk, er ifølge de givne retningslinjer fra regeringen og Skolverket at give lærerne hjælp til at diagnosticere elevernes eventuelle problemer, så nødvendige tiltag kan iværksættes. Materialet, som er et tilbud til skolerne, skal også give lærerne mulighed for i løbet af 7. klassetrin at bedømme hvorledes eleven står i forhold til målene for 9. klassetrin. Diagnosticeringen skal endvidere foretages på en måde, som afspejler undervisningsvejledningernes kundskabs- og fagssyn, d.v.s. så alsidigt som muligt.

I bekendtgørelsen fastslås det også at formålet med materialet ikke skal være at bidrage til en gruppeinddeling/niveaugruppering i begyndelsen af en termin. De skal heller ikke danne grundlag for karaktergivning (i den svenske grundskole gives de første karakterer ved juletid i 8. klasse).

Kundskabs- og fagsyn

DM 7 i engelsk bygger på det kundskabs- og fagsyn som kommer til udtryk i den svenske læseplan og undervisningsvejledning for engelsk i den obligatoriske skole.

Kundskabssynet i læseplanen præges af en opfattelse af kundskab som et mangefacetteret fænomen, og eleverne som aktive og ansvarlige for deres egen kundskabstilegnelse.

Undervisningsvejledningerne i grundskolen indeholder i samtlige fag dels en almen del som beskriver de respektive fags karakter, dels de mål som opstilles for undervisningen. Derimod gives der ikke nogen anvisninger på valg af stof eller arbejdsmetoder.

Undervisningsvejledningen i engelsk bygger på et funktionelt sprogsyn. Målet er at eleverne skal opnå kommunikativ sprogfærdighed, hvilket indebærer at de skal kunne fungere sprogligt i forskellige miljøer og sammenhænge. Det engelske sprogs rolle som globalt sprog samt sprogets betydning for international forståelse betones. Den praktiske brug af sproget prioriteres, og der lægges mere vægt på sprogets indholdsside end på formsiden. Korrekthed i udtale, ordvalg og grammatik betragtes som integrerede dele af den kommunikative kompetence men udgør ikke mål i sig selv.

Udviklingen af det diagnostiske materiale for engelsk

Arbejdet med udviklingen af DM 7 for engelsk blev udført af en gruppe bestående af aktive lærere i grundskolen, fagfolk fra læreruddannelsen, forskere og *native speakers*. Efter indgående principdiskussioner konstrueredes og afprøvedes en række forskellige opgaver, som skulle kunne bidrage til evaluering af forskellige aspekter af elevernes sprogfærdighed i engelsk. Til grund for udformningen af det endelige prøvemateriale lå grundige analyser dels af elevernes besvarelser af de forskellige opgaver, dels af lærer- og elevvurderinger af materialet, som blev samlet ind i tilknytning til afprøvningerne. Dette blev distribueret sommeren 1995 til samtlige grundskoler i landet med undervisning på 7. klassetrin.

Grundlæggende overvejelser

Ved udformningen af prøvematerialer skal forskellige typer af *washback* altid analyseres. Det er vigtigt at

undersøge hvilken effekt en given prøve kan have på elevernes indlæring eller lærernes undervisning (se f.eks. Alderson & Wall, 1993; Shohamy, 1993). Visse *washback*-effekter må betragtes som uundgåelige. De fleste er nok enige om at en prøve må opfattes som en præcisering af hvad der anses for at være væsentligt i faget og hvad der følgerig influerer mest på bedømmelsen af den enkeltes kundskaber. En prøve skal også vise *hvordan* eleverne skal beherske det som prøves. Det er derfor vigtigt at materialet afspejler det fagsyn som gennemsyrrer læseplanen. Det vil altså i denne sammenhæng sige at eleverne får lejlighed til at tilegne sig og give udtryk for deres kommunikative færdigheder på engelsk i forhold til et meningsfuldt indhold - og at de bliver bedømt på deres evne til at gøre dette.

Det diagnostiske materiale for 7. skoleår er konstrueret med sigte på at tydeliggøre elevernes individuelle sprogfærdighedsprofiler for herudfra at muliggøre en hensigtsmæssig planlægning af den fortsatte indlæring og undervisning.

Et centralt udgangspunkt for DM 7 er at eleverne skal kunne få mulighed for at vise hvad de *kan* - ikke primært hvad de ikke kan. Endvidere er det tanken at prøvepræget skal nedtones, hvilket bl.a. har resulteret i termen diagnostisk 'materiale' i stedet for 'prøve' - og at materialet på en naturlig måde skal kunne indgå i undervisningen over en længere periode. Der gives anbefalinger om hvor meget tid der skal afsættes til de forskellige dele i materialet, men der er ikke givet nogen faste tidsgrænser, eftersom formålet ikke er at eleverne skal prøves i hvor hurtigt de arbejder.

En vigtig del af diagnosticeringen består i elevens opfattelse af egen formåen og egne behov. Derfor fokuserer en del af materialet på bevidsthed om og ansvar for egen indlæring samt på selvevaluering.

DM 7 er en *proficiency test*, hvilket betyder, at den sigter på en bedømmelse af elevens almene sprogfærdighed i engelsk, uanset hvorledes denne færdighed er opnået. Følgelig bygger materialet ikke på indholdet i specielle undervisningsmaterialer eller på nogen bestemt arbejdsmetode.

Materialet sigter på at tydeliggøre og konkretisere læseplanens kommunikative og funktionelle sprogsyn. Dette indebærer bl.a. at der fokuseres på såvel interaktiv som receptiv og produktiv sprogfærdighed. Elevernes færdigheder inden for forskellige områder prøves dog ikke isoleret men som oftest i integrerede former. Ambitionen har også været at DM 7 skal knytte an til de målsætninger som drejer sig om interkulturel forståelse og viden om forskellige dele af den engelsksprogede verden. I lærervejledningen gives såkaldte *test specifications*, hvor hver opgave beskrives, kommenteres og knyttes til de mål i læseplan og undervisningsvejledningen, som testes.

Alle dele af læseplanen kan ikke testes i et centralt stillet prøvemateriale, men bestræbelsen har trods alt været så bredt og varieret som muligt at konkretisere det centrale i faget - dvs. at sikre at det som ønskes bedømt også bliver bedømt. Dette har at gøre med materialets validitet. Desuden skal opgaverne have god reliabilitet, dvs. måle på en så pålidelig måde som muligt. Sikkerheden for validitet er i denne sammenhæng det centrale, men det er væsentligt at huske at reliabilitet er en nødvendig, men ikke tilstrækkelig forudsætning for at valide tolkninger af resultatet skal kunne foretages (Messick, 1989; Bachman, 1990).

Endvidere har det været ambitionen at DM 7 skal have en høj grad af autenticitet. Dette betyder dels at det materiale som indgår i prøven så vidt muligt skal være autentisk, dels at opgaverne skal afspejle mulige situationer uden for klasseværelset.

Som generelt krav til prøverne gælder også at de skal være praktisk gennemførlige. Dette gælder både mht. prøveafholdelse og bedømmelse. Muligvis kan det til sidst, noget forenklet, hævdes at det i opbygningen af et prøvemateriale er væsentligt at stræbe efter at gøre det vigtige målbart, ikke at gøre det målbare til det vigtigste. Dette indebærer bl.a. at ambitionen må være at der ikke er for mange opgaver hvor der kun er et bestemt korrekt svar, men at man i stedet må stræbe efter at tilbyde mange og varierede opgavetyper hvor besvarelsenerne kan være forskellige og hvor eleverne selv skal udtrykke sig på engelsk. Givetvis stiller denne type af opgaver større krav til lærernes analyse af det eleverne har produceret, og det er vigtigt på forskellig måde, bl.a. gennem klare anvisninger og eksempler, at give lærerne hjælp i bedømmelsen samt at opmuntre til at flere lærere foretager bedømmelsen sammen.

Indholdet af det diagnostiske materiale

DM 7 indeholder fem forskellige dele til eleverne og et omfattende materiale til lærerne. Til materialet hører også to kassettebånd - ét der danner udgangspunkt for de dele af prøven, der evaluerer elevernes lytteforståelse og et andet som giver læreren eksempler på elevsamtaler ud fra de modeller der gives til diagnostisering af elevernes mundtlige sprogfærdighed. De indspillede samtaler er bedømt og kommenteret af en erfaren lærergruppe og har til hensigt at hjælpe læreren i bedømmelsen af de enkelte elevers evne til at tale engelsk.

Lærermaterialet indeholder overvejelser over de fagmæssige og prøveteoretiske udgangspunkter for materialet, *test specifications* samt anvisninger på gennemførelsen af de forskellige dele. Desuden indgår et omfattende afsnit om bedømmelse, hvori der gives et stort antal af kommenterede eksempler på elevpræstationer. Hensigten med lærermaterialet er ikke udelukkende at give støtte ved anvendelsen af DM 7, men også at udfylde en videreuddannende funktion.

Elevmaterialet er helt énsproget, hvilket indebærer at såvel instruktioner som opgaver er på engelsk og at eleverne således også forventes udelukkende at benytte engelsk. I det følgende gives der en kortfattet præsentation af de forskellige dele.

Del A: "*Me and my English*"

Fokus: Bevidsthed om/ansvar for egen indlæring, selvbedømmelse.

Indhold: Spørgsmål til eleverne om deres tidligere indlæring af og undervisning i engelsk, deres vurdering af deres stærke/svage sider og behov i engelsk, præferencer hvad angår indlæring og undervisning samt deres kontakt med engelsk uden for skolen. Spørgsmålene er udformet som *multiple choice*-spørgsmål, åbne spørgsmål og skalaer med 4 gradueringer.

Del B: "*A Letter to My Teacher*" alternativt "*A Letter to Kenya*"

Fokus: Skriftlig produktion

Indhold: To alternative modeller til fri skriftlig fremstilling, begge i brevform. I begge tilfælde forventes eleverne at besvare breve, i det ene tilfælde fra læreren, i det andet fra en ung person fra Kenya, som skal besøge Sverige. Den første model er mest velegnet i de tilfælde hvor læreren og eleverne ikke kender hinanden, mens den anden passer bedre, hvis klassen er blevet undervist af læreren før.

Del C: "*Getting to Know Each Other*" alternativt "*Plan a Class Party*"

Fokus: Mundtlig interaktion

Indhold: To alternative modeller for mundtlig interaktion mellem elever. I den første, som passer bedst, hvis eleverne ikke kender hinanden så godt, snakker to elever med hinanden om et antal punkter med gradvis stigende progression. Den anden model er tiltænkt fire elever, som diskuterer forskellige spørgsmål i forbindelse med en kommende klassefest. Denne model kan bruges uanset, om eleverne kender hinanden eller ej.

Læreren holder sig i baggrunden under samtalen, men går ind og hjælper hvis det er nødvendigt, hvis f.eks. en elev ikke kommer til sin ret eller hvis samtalen helt stopper. Bedømmelsen foretages undervejs og/eller bagefter samtalen - det sidste hvis læreren har indspillet samtalen på bånd. I så fald kan lærere også bytte bånd med hinanden og få hjælp til bedømmelsen af enkelte elever. Eleverne har således mulighed for at lytte til sig selv og give/få kommentarer, og indspilningerne kan gemmes som del af en successiv dokumentation af elevernes engelsksproglige udvikling.

Del D: "*Take a Message*", "*Conversations*", "*TV Programmes*"

Fokus: receptiv færdighed (lytte+skrive, læse)

Indhold: "*Take a Message*" er en opgave som fokuserer på elevernes lytte- og forståfærdigheder. De hører

et antal meddelelser på en telefonsvarer og skal nedskrive en bestemt nærmere angivet information. Efterfølgende bedømmes i denne del af prøven elevens evne til at opfatte og gengive eksakt information - såkaldt *detailed listening*.

I "*Conversations*" og "*TV Programmes*" prøves elevernes evne til at læse og forstå. "*Conversations*" består af et antal hverdagsudsagn, hvortil eleverne skal vælge et passende svar. I "*TV Programmes*" er der autentiske uddrag af programmer fra tre britiske TV-kanaler samt et antal beskrivende udsagn om programmerne. Eleverne skal for hver beskrivelse angive, hvilken kanal og hvilket tidspunkt de respektive programmer vises på.

Del E: "*What are They Talking About?*", "*How to Get to Hastings*" , "*Read and Write*"

Fokus: receptiv færdighed (lytte, læse+skrive)

Indhold: I "*What are They Talking About?*" bedømmes elevernes evne til at lytte og forstå, hvad forskellige samtaler handler om. De skal vælge det rigtige svar blandt fire svarmuligheder. Det drejer sig altså i denne lytteopgave om 'global' lytning, ikke om at opfatte og gengive eksakt information. I denne opgave, ligesom i den lytteopgave som indgår i Del D, forekommer der såvel britisk som amerikansk engelsk.

I "*How to Get to Hastings*" og "*Read and Write*" fokuseres der på elevernes evne til at læse og forstå samt at gengive information skriftligt. Hastingsopgaven består af spørgsmål til et autentisk informationsmateriale og "*Read and Write*" af tre korte avisartikler med anekdotisk indhold. Eleverne skal her give længere, skriftlige svar og i tilknytning til den sidste artikel skal de også sammenfatte indholdet og digte videre på historien.

Tema: Evaluering af sprogfærdighed

Fortsættelse af artiklen

At diagnosticere sprogfærdighed - et nationalt materiale i engelsk for 7. skoleår i den svenske grundskole

**Gudrun Erickson Universitetsadjunkt. Afdelingen för
språkpedagogik, Institutionen för pedagogik,
Göteborgs universitet.**

Kommentarer til elevmaterialet

Som det fremgår af det foregående er der flest af de opgavetyper, hvor eleverne selv skal producere svar på engelsk. Dog forekommer der også *multiple choice*-opgaver. Den vigtigste årsag hertil er at skrivesvage elever skal have mulighed for at demonstrere receptive færdigheder uden hele tiden at blive bedømt på deres evne til selv at producere svar. I yderste konsekvens kan dette siges at have med materialets validitet at gøre.

Som tidligere nævnt er DM 7, i overensstemmelse med kommissoriet, først og fremmest konstrueret med henblik på at hjælpe lærerne med at finde frem til de elever, som kan få problemer med at nå målene for engelsk i slutningen af niende skoleår. Materialet sigter altså ikke på at rangordne eleverne eller på at udskille de allerbedste præstationer, og for de fleste elever er DM 7 heller ikke specielt svært. Det bør dog påpeges at del B og C giver alle elever ubegrænset mulighed for at udfolde sig og vise alle deres færdigheder på engelsk.

Del A – DM 7 – engelska

(udrag/eksempel)

Me and My English

Background information

What did you do during your English lessons in grade 6?
(Mark with a cross how often you did this)

	often	sometimes	never	ETC.
Listened to English (friends, teacher, tapes, etc)	☐	☐	☐	

English outside school - when and how do you use it (listening, speaking, reading, writing) ?

I think it is important to learn English because _____

The easiest things to learn and what I do best in English are _____

The most difficult things to learn and what I need help with in English are _____

I want to get better at _____
because _____ ETC.

How well I can do things in English (Mark with a cross what you think)

	Very well		Not at all		
I think					
I can understand an English-speaking tourist	3	2	1	0	
I know about life in English-speaking countries	3	2	1	0	ETC.

What I think about learning English

	Yes, absolutely		No, not at all		
I enjoy learning English at school	3	2	1	0	
I think it is important to speak English in class	3	2	1	0	ETC.

In my free time...

	Very often		Never		
I watch films, video and TV programmes in English	3	2	1	0	ETC.

Bedømmelse

Formålet med det diagnostiske materiale er, som nævnt, at give et så bredt og tydeligt billede som muligt af elevers individuelle sprogfærdighedsprofiler, sådan at passende foranstaltninger kan iværksættes og undervisningen planlægges på en hensigtsmæssig måde. Det indebærer, at eleven får mulighed for at vise så meget som muligt af, hvad hun/han *kan*, men også at områder hvor der behøves meget arbejde og støtte bliver synlige. Elevens egen opfattelse af faget engelsk, egne behov og evner er i denne sammenhæng ikke mindst væsentlig.

Bedømmelsen bør først og fremmest være kvalitativ, hvilket indebærer at der foretages en analyse af det som eleven har produceret, hvad enten det er godt eller dårligt, rigtigt eller forkert. Med henblik på så præcist som muligt at kortlægge individuelle færdigheder og behov, må elevens præstationer analyseres og bedømmes, fremfor bare at blive rettet.

Ved analysen af elevernes svar er det først og fremmest *indhold og forståelighed* der bør være i fokus: I hvor høj grad kan eleven udtrykke et indhold på en måde, der er forståelig for en indfødt? Har eleven vist, at hun/han har forstået det hørte eller læste, også selv om svarets sproglige form langt fra er korrekt? Hvordan forholder det sig med elevens evne til at udtrykke sig og med den sproglige selvtillid? Har hun/han strategier til at få budskabet frem, når der f.eks. opstår huller i ordforrådet? Hvordan ser disse strategier i så fald ud, og hvorledes kan de udvikles? Gør elevens sproglige fejl det svært at forstå hvad der bliver sagt eller skrevet?

Ved analyse af fejl bør der foretages en distinktion mellem fejl som (eventuelt) *forstyrrer* og fejl som *ødelægger*. Til den første kategori hører de fleste stavefejl (**shool*, **runn*), men også f.eks. kongruensfejl som **My Mother work on Saturdays*. Fejl af denne slags kan være forstyrrende og der bør arbejdes med dem. Ofte forsvinder de

automatisk i takt med, at elevens kundskaber udvikles - men de bevirker ikke at kommunikationen bryder sammen. Betydelig alvorligere er f.eks. anvendelsen af uforklarede ord på modersmålet (* *I don't like samhällskunskap but I love bild*) eller direkte oversættelser af modersmålsudtryk af typen **The car drives of a man*. Fejltagelser af denne slags bevirker, at det der siges eller skrives bliver uforståeligt for en person med engelsk som modersmål, hvorfor det er væsentligt at hjælpe eleven til at slippe af med fejl af denne type.

Bedømmelsesvejledning i traditionel forstand findes der ikke til Del A i materialet - *Me and My English*. I stedet for er der anført et antal forslag til hvorledes elevernes svar kan danne grundlag for samtaler med eleverne om sprog, sprogindlæring, elevens ansvar og selvbedømmelse.

Til Del B-E gives dels almene anvisninger om bedømmelser, dels et antal eksempler på kommenterede og bedømte elevsvar. Det vil for Del B og C sige elevtekster respektive indspilninger af elevsamtaler, for Del D og E eksempler på kortere elevsvar. Også urigtige besvarelser, f.eks. i *multiple choice*-opgaverne, kommenteres, først og fremmest med sigte på at kortlægge hvad elevernes fejl kan bero på/hvilke fejlagtige strategier der kan tænkes at ligge til grund. Lærerne opfordres endvidere til i samtaler med eleverne at forsøge at danne sig et billede af, hvad elevernes eventuelle fejl bunder i.

I forhold til hver del af elevmaterialet diskuteres sværhedsgrad og hvad der kan bedømmes som en rimelig præstation. Data fra gennemprøvningsne af materialet er flettet ind i disse diskussioner.

Sprogfærdighed er et mangefacetteret fænomen og den enkelte person opviser ofte mere eller mindre 'takkede'/ujævne profiler. Det betyder f.eks. at en elev er god til at opfatte talt engelsk og selv at udtrykke sig mundtligt, mens skrivefærdigheden overhovedet ikke befinder sig på samme niveau. Et andet eksempel kan være et individ, som har god formel beherskelse af sproget, men som har store vanskeligheder med at kommunikere mundtligt. En kortlægning af denne slags muliggør planlægning af optimal indlæring og undervisning for den enkelte elev.

Elevprofil – DM 7 – engelska (anpassad, komprimerad version)		Elevers namn:
Område (del i materialet)	Kommentarer	
⇒ ATTITYDER TILL ENGELSKA EGEN SPRÅKINLÄRNING SJÄLVBEDÖMNING (Del A) <i>Me and My English</i>		
⇒ SKRIFTLIG PRODUKTION (Del B) <i>Ämne:</i>		
⇒ MUNTLLIG INTERAKTION (Del C) <i>Ämne:</i>		
⇒ RECEPTIV FÖRMÅGA <i>Lyssna/förstå – ge respons (skriva)</i> (Del D+E) <i>Take a Message (D)</i> <i>What are They Talking About? (E)</i>		
 <i>Läsa/förstå – ge respons (skriva)</i> (Del D+E) <i>Conversations (D)</i> <i>TV Programmes (D)</i> <i>How to Get to Hastings (E)</i> <i>Read and Write (E)</i>		
⇒ ÖVRIGT		
Elevers starka sidor i eng.		Elevers svaga sidor i eng.
Planerade åtgärder		

Individuelle profiler

Den enkelte elevs resultater i det diagnostiske materiale i engelsk sammenfattes ikke i en pointsum eller i en karakter. I stedet for er der materiale til en såkaldt elev- eller kundskabsprofil, hvor hver enkelts forskellige præstationer inden for de områder som bedømmes, kan kommenteres. Der kan også foretages en sammenfatning af elevens stærke og svage sider i faget engelsk. Elevens egen bedømmelse og lærerens kontinuerlige iagttagelser bør flettes ind i denne sammenfatning. På blanketten findes endvidere plads til at skrive, hvilke tiltag der forekommer mest relevante for hver elev. Det er hensigten, at profilen skal anvendes, når eleven og læreren sammen diskuterer og planlægger elevens fortsatte studier i engelsk. Den kan også udfylde en vigtig funktion ved de såkaldte udviklingssamtaler, som holdes mindst én gang hvert halve år mellem elev, lærer og forældre/værge.

Reaktioner på materialet

Det diagnostiske materiale er konstrueret til at kunne anvendes flere år, men det er hensigten at foretage løbende justeringer. I lærematerialet indgår en omfattende spørgeskemaundersøgelse, der giver lærerne mulighed for at kommentere forskellige aspekter af materialet. Formålet er bl.a. at give et grundlag for justeringer, samt eventuelle forandringer af eksisterende dele. Hidtil er det imidlertid relativt få lærere, der har valgt at besvare denne enquete. Det kan naturligvis tolkes på forskellig vis f.eks. at der ikke er så mange der har anvendt materialet, eller at: 'Den der tier samtykker', altså at de fleste er tilfredse med DM 7. En grundig kortlægning af bl.a. disse spørgsmål er planlagt til det kommende år.

Tendensen i de reaktioner, der trods alt er kommet, er at de fleste lærere synes at være tilfredse med både lærer- og elevmaterialet, og at majoriteten mener, at de har fået støtte i deres diagnosticering af den enkelte elevs kundskaber. Det ser også ud som om eleverne som helhed har været meget positive over for opgaverne, hvilket også var tilfældet ved gennemprøvningsne af materialet.

Den mest populære del af elevmaterialet synes at være Del B (fokus: skriftlig produktion). Den man bryder sig mindst om er Del C, som indeholder opgaver til bedømmelse af elevernes mundtlige sprogfærdighed. Undersøgelser, der blev foretaget i tilknytning til de tidligere standardprøver, der indeholdt en ikke-obligatorisk mundtlig del, har vist at de fleste engelsklærere i grundskolen er positive over for princippet om, at mundtlig sprogfærdighed skal prøves på samme måde som andre aspekter af sprogfærdigheden. Men relativt mange stiller sig tvivlende eller skeptiske over for om det i praksis kan lade sig gøre at gennemføre mundtlige prøver med alle elever (Erickson, 1996). På linje med dette er der også mange af dem, der har kommenteret DM 7, der fremfører, at de har fundet det svært at anvende den mundtlige del, bl.a. på grund af tids- eller lokaleproblemer. Andre mener, at de ikke har kunnet gå fra klassen i timerne for at gennemføre mundtlige prøver med en mindre gruppe.

Den kritik, der fremføres mod det diagnostiske materiale drejer sig i reglen om materialets omfang eller dets sværhedsgrad. En del lærere har den opfattelse, at DM 7 indeholder for mange dele og mener at nogle kan fjernes, mens andre synes at materialet er for let. Til dette kan der siges, at de lærere som klager over materialets omfang - den tid det tager at gennemføre og bedømme - muligvis ikke har opfattet, at intentionen er at DM 7 skal integreres i det almindelige arbejde og anvendes over et længere tidsrum. Dem, der efterlyser et mere krævende materiale, der kan danne grundlag for at udskille også de allerbedste præstationer, har sandsynligvis ikke været opmærksomme på det primære mål, fastlagt i regeringsdirektivet, er at de diagnostiske materialer først og fremmest skal hjælpe lærere med at finde de elever, som har risiko for ikke at nå de opstillede mål i slutningen af grundskolen. Desuden kan det konstateres, at denne kritik faktisk kun gælder Del D og E, eftersom der i de øvrige dele ikke er noget 'loft' over elevernes muligheder for at vise deres sproglige evner.

To læreres temmelig forskellige oplevelser af og skriftlige kommentarer til materialet kan afslutte denne korte redegørelse for reaktionerne på DM 7:

Alle dele har været vigtige brikker til klart at se en helhed - selv om jeg har arbejdet længe som engelsklærer har prøvens dele og profilen fået mig til at se nye dimensioner/sammenhænge.

Jeg havde klaret mig uden dette diagnostiske materiale. Jeg lader mig ikke styre af prøver alene. Desuden har jeg mine egne prøver som er lige så gode.

Fremtiden

Både når det gælder prøveudvikling og forskning i forbindelse med prøver er mange projekter i gang eller under planlægning ved Avdelningen för språkpedagogik. Hvad angår DM 7 er det planen i 1998 i større skala at undersøge, hvordan og i hvilket omfang det diagnostiske materiale anvendes og hvordan det har fungeret som prognoseredskab, samt elevers og læreres syn på materialet. Der vil specielt blive fokuseret på elevernes synspunkter. Dette vil finde sted som en del af et større projekt om såkaldt *test-taker feedback* som foregår i tilknytning til grundskolens prøver (Erickson 1997). Desuden er det tanken at lave visse justeringer af DM 7, f.eks. flere opgaver til diagnosticering af elevernes receptive færdigheder.

Endvidere er der planer om at undersøge, hvordan materialet kunne anvendes i *language portfolios*, som på det seneste er kommet i søgelyset og som også indtager en vigtig rolle i Europarådets arbejde med at udvikle *A European Language Portfolio* i tilknytning til *A Common European Framework of Reference for Language Learning, Teaching and Assessment* (Strasbourg 1997, 1996).

Litteratur

Alderson, J.C. & D. Wall: Does washback exist? i: *Applied Linguistics*, Vol. 14, 1993, nr. 2, 115-129.

Bachman, L.F.: Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press, 1990.

Erickson, G.: Lärare och elever tycker - om standardprovet i engelska. Göteborgs universitet: Inst. för pedagogik, Avdelningen för språkpedagogik, 1996.

Erickson, G.: Vad tycker eleverna om proven? Test-taker feedback som del av arbetet med nationella prov i engelska. i: Språkdidaktisk forskning. Bilaga till LMS Lingua 5, 1997. S. 21-30.

Europarådet: Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference. Draft 2 of a Framework Proposal. Strasbourg: Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee, 1996.

Europarådet: European Language Portfolio. Proposals for Development. Strasbourg: Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education committee, 1997.

Grundskolan kursplaner, betygskriterier. Stockholm: Skolverket, 1996.

Information om 1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94. Stockholm: Utbildningsdepartementet, 1994.

Messick, S.A.: Validity. I Linn, R.L. (ed).: Educational Measurement. Third edition. New York: American Council on Education/Macmillan, 1989.

Regeringsbeslut 1994-04-21: Ett uppdrag till Statens skolverk att utarbeta och tillhandahålla nationella prov. (Dnr U94/1031/Gru).

Shohamy, E.: The Power of Tests: The Impact of Language Tests on Teaching and Learning. NFLC Occasional Papers. Washington: John Hopkins University, 1993.

Skolverkets avtal med Avdelningen för språkpedagogik, Göteborgs universitet, 1994-11-24. (Dnr 94:1600).

Oversættelse ved Peter Villads Vedel og Karen-Margrete Frederiksen.

Theme: Assessing language proficiency



Diagnosing proficiency

Gudrun Erickson

**University lecturer. Language and Literature Unit,
Department of Education, Göteborg University**

During the 1990s, Swedish schools have undergone a number of major changes. Among other things, new national curricula and syllabuses have been introduced, and the marking system has been altered from a norm-related to a target and criterion-related system. In conjunction with this, a new national testing programme for grundskolan (primary and lower secondary education) and gymnasieskolan (upper secondary education) has been introduced that i.a. makes it possible to carry out more centrally devised tests in English than formerly in the nine-year compulsory Swedish grundskola.

All national tests are carried out by Statens Skolverk [The National Agency for Education], but the task of constructing, developing and pursuing research on the materials is the responsibility of various universities and other institutions of further and higher education in the country. For many years, work on the centrally devised tests in foreign languages have been taken care of by the Department of Education at Göteborg University.

In this article, I would like to describe and discuss the diagnostic material in English for the 7th school year (DM 7), which has been offered from 1995 within the framework of the new curriculum for compulsory schools. DM 7 is the first new test material to be developed for the grundskola and it has essentially formed the point of departure for the other national test materials in English in compulsory schools.

The subject of English in the Swedish grundskola

English is the first foreign language learned in Swedish schools and it is compulsory for all pupils. Teaching can begin as early as the first school year, but must not start later than the fourth school year. The total guaranteed number of lessons for the subject in the grundskola is the same, no matter when teaching began.

Teachers in the Swedish grundskola were previously trained to become class teachers (for classes 1-3 and 4-6 respectively) or subject teachers at class levels 7-9. Since 1988, teacher training now aims at either classes 1-7 or 4-9. Since the teachers who qualified under the former system are still in the majority and the former organisational division into three levels often continues to exist, most pupils still meet new teachers at class 4 and class 7 level.

The purpose of the diagnostic material

The purpose of the diagnostic materials for English, Mathematics and Swedish, according to the given guidelines from the government and the National Agency for Education, is to help teachers diagnose any possible problems pupils might have, so that necessary measures can be implemented. The material, which is an offer to the schools, is also to enable teachers to assess during Class 7 level where the pupil stands in relation to the goals set for the Class 9 level. The diagnosis is also to be conducted in a way that reflects the view of knowledge and subject advanced in the syllabus, i.e. be as broad as possible.

It is also stated in the executive order that the purpose of the materials shall not be to contribute to streaming/setting at the beginning of a term. Nor shall they form the basis for giving marks (the first marks in the Swedish grundskola are given at Christmas in Class 8).

View of knowledge and subject

DM 7 in English is based on a view of knowledge and subject that finds expression in the Swedish national curriculum and syllabus for English in the compulsory schools.

The view of knowledge in the curriculum is characterised by a conception of knowledge as a multi-faceted phenomenon, with pupils being active and responsible for their own acquisition of knowledge.

The syllabuses for all subjects in the grundskola contain a general section, which describes the nature of the respective subjects, as well as a section where goals are set for the teaching. There are not, on the other hand, any instructions regarding choice of materials or working methods.

The syllabus for English is based on a functional view of language. The aim is for the pupils to attain communicative proficiency, which means that they are to be able to function linguistically in various environments and contexts. The role of English as a world language is stressed as well as the importance of the language for international communication. The practical use of the language is given high priority, with more emphasis being given to the content aspect of the language than to form. Correctness of pronunciation, choice of words and grammar are considered to be integral parts of communicative competence, but do not constitute ends in themselves.

The development of diagnostic material for English

Work on developing DM 7 for English was carried out by a group comprising active teachers in the grundskola, specialists from teacher education, researchers and native speakers. After an introductory discussion of principles, various tasks were constructed and tested that were intended to contribute to assessing different aspects of the pupils' proficiency in English. Underlying the form of the final test material were thorough analyses partly of pupils' answers to the various tasks and partly of the evaluation by teachers and pupils of the material gathered in connection with the piloting of the material. This was sent out to all grundskolor in the country in the summer of 1995 that had teaching at Class 7 level.

Fundamental considerations

In designing test materials, various types of *washback* must always be analysed. It is important to investigate what effect a given test can have on the pupils' learning or the teachers' teaching (see, for example, Alderson & Wall 1993; Shohamy 1993). Certain washback effects must be considered inevitable. Most people agree that a test can be perceived as a clarification of what is considered to be essential in the subject and what consequently most influences the assessment of the knowledge level of the individual. A test must also show *how* the pupils are to master that which is being tested. So it is important for the material to reflect the view of the subject that permeates the syllabus. In this particular context, that means that the pupils get the opportunity to acquire and

express their communicative skills in English in relation to a meaningful content and that they are assessed on their ability to do this.

The diagnostic material for the seventh school year has been constructed with the aim of clarifying the pupils' individual language proficiency profiles, on the basis of which it is then possible to plan further learning and teaching in an appropriate way.

A central point of departure for DM 7 is that the pupils must get the opportunity to demonstrate what they *can* do not primarily what they cannot do. Furthermore, the idea is that the 'test' feeling must be toned down. This has resulted, among other things, in the term diagnostic 'material' rather than 'test' and that it must be possible to include the material in a natural way in teaching over an extended period. Recommendations are provided as to how much time is to be devoted to the various sections of the material, although no fixed time-limits have been set, since the purpose is not to test how fast the pupils work.

An important part of the diagnosis consists in the pupil's perception of his or her own ability and individual needs. For this reason, part of the material focuses on awareness of and responsibility for one's own learning and on self-assessment.

DM 7 is a proficiency test, i.e. it aims at assessing the pupil's general language proficiency in English, irrespective of how this level of proficiency has been attained. Consequently, the material is not based on the content of specific teaching materials or on any particular working method.

The material seeks to clarify and make more specific the communicative and functional view of language laid down in the syllabus. This means, among other things, that the focus is on interactive skills as well as on receptive and productive skills. The proficiency of the pupils within various areas is not, however, tested in isolation but normally in integrated forms. The ambition has also been that DM 7 is to link up with the goals that have to do with intercultural understanding and knowledge about various parts of the English-speaking world. In the teacher's guide so-called test specifications are given, where each task is described, commented on and linked to the goals in the syllabus that are being tested.

Not all sections of the syllabus can be tested in a centrally devised test material; nevertheless, efforts have been made to make more specific in as broad and varied a way as possible what is central to the subject, i.e. to ensure that what is assessed is what one wishes to assess. This has to do with the validity of the material. In addition, the tasks must have good reliability, i.e. measure in as reliable a way as possible. Assuring validity is the central thing in this context, although it is important to remember that reliability is a necessary but insufficient prerequisite for valid interpretations of the results (Messick 1989; Bachman 1990).

Furthermore, the ambition has been that DM 7 should have a high degree of authenticity. This means that the material included in the test should, as far as possible, be authentic, and that the tasks should reflect possible situations outside the classroom.

Another general requirement of the tests is that it must be possible to implement them. This applies to both the actual holding of the tests and the subsequent assessment. It is perhaps lastly possible to claim if one simplifies things that in designing the test materials it is important to try and make that which is important measurable, not to make that which is measurable the most important. This implies, among other things, that it must be the aim not to have too many tasks where there is only one correct answer but to have types of tasks that are many and varied, where there are many possible answers and where the pupils themselves have to express themselves in English. Naturally, such types of tasks place greater demands on the teacher's analysis of what the pupils have produced. And it is important, among other things via clear instructions and examples, to assist the teachers in making their assessments and to encourage more teachers to collaborate in making assessments.

The content of the diagnostic material

DM 7 contains five different sections for the pupils and comprehensive materials for the teachers. The material

also includes two tapes – one that forms the basis for the sections of the test that assess the listening comprehension of the pupils and one which gives the teacher examples of pupil conversations on the basis of the models provided for diagnosing pupils' oral proficiency. The taped conversations have been assessed and commented on by an experienced group of teachers, their aim being to help the teacher in assessing the ability of the individual pupil to speak English.

The teacher material contains thoughts about the subject-related and theoretical basis for the material – test specifications – as well as instructions relating to the implementation of the various sections of the test. A comprehensive section has also been included on assessment, which includes a large number of examples of pupils' work plus comments. The aim of the teacher material is not exclusively to provide assistance in using DM 7 but also to have a further educative function.

The pupil material is monolingual, i.e. both instructions and tasks are in English, with the pupils also being expected only to make use of the English language. In the following, there is a brief presentation of the various sections of the test.

Section A: 'Me and my English'

Focus: Awareness of/responsibility for own learning, self-assessment.

Content: Questions to the pupils about their former learning of and teaching in English, their evaluation of their strong/weak points and needs in English, preferences regarding learning and teaching as well as their contact with English outside school. The questions are in the form of multiple choice questions, open questions and scales with four levels.

Section B: 'A Letter to My Teacher', or 'A Letter to Kenya'

Focus: Written text production

Content: Two alternative models for free written work, both in the form of a letter. In both cases, pupils are expected to answer letters – in the one instance from the teacher, in the other from a young person from Kenya who intends to visit Sweden. The former model is better suited when the teacher and pupils do not know each other, while the latter is more appropriate if the class has previously been taught by the teacher.

Section C: 'Getting to Know Each Other' or 'Plan a Class Party'

Focus: Oral interaction

Content: Two alternative models for oral interaction between pupils. In the former, which is more suitable if the pupils do not know each other all that well, pupils talk to each other about a number of points that have a gradually increasing level of difficulty. The latter model is intended for four pupils who discuss various issues connected to an impending class party. This model can be used no matter whether the pupils know each other or not.

The teacher remains in the background during the conversation, but may contribute and help if necessary, e.g. if a pupil is not getting a say or if the conversation breaks down completely. The assessment takes place during and/or after the conversation – the latter if the teacher has recorded the conversation on tape. If so, teachers can also exchange tapes with each other and get assistance in assessing individual pupils. This also enables the pupils to listen to themselves and to give/receive comments. The recordings can also be kept as part of a successive documentation of the development of the pupils' English.

Section D: 'Take a Message', 'Conversations', 'TV Programmes'

Focus: Receptive proficiency (listening + writing, reading)

Content: 'Take a Message' is a task that focuses on the pupils' listening and understanding proficiency. They hear a number of messages on an answerphone and have to write down specific, more closely defined information. In this section of the test, the pupil's ability to reproduce exact information, so-called detailed listening, is subsequently assessed.

In 'Conversations' and 'TV Programmes' the ability of the pupils to read and understand is tested.

'Conversations' consists of a number of everyday statements to which pupils are to choose an appropriate answer. In 'TV Programmes' there are authentic excerpts of programmes from three British TV channels as well as a number of descriptive statements about the programmes. For each description, pupils are to indicate which channel and at what time the respective programmes are being shown.

Section E: 'What are They Talking About?', 'How to Get to Hastings', 'Read and Write'

Focus: Receptive proficiency (listening, reading+writing)

Content: In 'What are They Talking About' the ability of the pupils to listen and understand what various conversations are about is assessed. They have to choose the right answer out of four possible answers. In this listening task it is, then, a question of 'global' listening, not of grasping and reproducing exact information. In this task, as in the listening task that was included in Section D, both British and American English are represented.

In 'How to Get to Hastings' and 'Read and Write' the focus is on the ability of the pupils to read and understand as well as to reproduce information in writing. The Hastings task consists of questions concerning authentic informative material, and 'Read and Write' of three short newspaper articles of an anecdotal nature. Here pupils are to produce fairly long written answers and, in connection with the latter article, they also are to summarise the content and invent a continuation to the story.

Comments on the pupil material

As can be seen from the above, most of the types of tasks are ones where pupils themselves are to produce answers in English. There are, however, also some multiple choice tasks. The most important reason for this is that pupils who are not good at writing should have the chance to demonstrate receptive skills without constantly being assessed on their ability to produce answers for themselves. Ultimately, this has to do with the validity of the material.

As mentioned, DM 7 is in accordance with the terms of reference, primarily constructed in order to help teachers detect the pupils who may be facing problems in attaining the goals for English at the end of the ninth school year. The material, then, does not aim at ranking the pupils or at isolating the very best performances and for most of the pupils in Class 7, DM 7 is not particularly difficult. It ought, however, to be pointed out that Section B and Section C offer pupils unlimited opportunity to let themselves go and show all of their skills in English.

Assessment

The aim of the diagnostic material is, as mentioned, to provide as broad and clear a picture as possible of the pupils' individual language proficiency profiles, so that suitable measures can be implemented and teaching be planned in an appropriate way. This means that the pupil gets the opportunity to show as much as possible of what (s)he is *capable of* also, though, that areas needing much work and support become visible. In this connection, the pupil's own perception of English as a subject, personal needs and abilities are of great importance.

First and foremost, assessment ought to be qualitative, i.e. an analysis ought to be undertaken of what the pupil has produced, whether it be good or bad, correct or incorrect. So as to map individual skills and needs as precisely as possible, pupil performances must be analysed and assessed rather than just be corrected.

In analysing the pupils' answers, *content and intelligibility* ought to be primarily in focus: To what extent is the pupil able to express a content in a way that is intelligible to a native-speaker? Has the pupil demonstrated that

(s)he has understood what has been heard or read even though the linguistic form of the answer is far from correct? What is the ability of the pupil to express himself/herself like and his/her linguistic confidence? Does (s)he possess strategies to help to convey the message when, for example, there are gaps in the vocabulary? If so, what do these strategies look like and how can they be developed? Do the pupil's linguistic errors make it difficult to understand what is being said or written?

In analysing errors, a distinction ought to be made between errors that (possibly) 'disturb' and those which 'destroy' communication. Spelling errors normally belong to the first category (**shool, *runn*) but also concord errors such as **My mother work on Saturdays*. Errors of this type can disturb and work should be done on trying to eradicate them. Often, they automatically disappear as the knowledge level of the pupil increases but they do not cause communication to collapse. Considerably more serious is, for example, the use of unexplained words in the mother-tongue (**I don't like samhällskunskap but I love bild*), or direct translations of such native expressions as **The car drives of a man*. Errors of this type mean that what is said or written becomes unintelligible for a person who has English as a native language which is why it is important to help the pupil get rid of such errors.

There is no assessment guide in the traditional sense to Section A of the material *Me and My English*. Instead, a number of suggestions have been proposed as to how the pupils' answers can form the basis of conversations with the pupils about language, language learning, personal responsibility and self-assessment.

For Sections B-E, general guidelines are provided regarding assessment which include a number of examples of answers that have been assessed and commented on. This means, for Sections B and C, pupils' texts and recorded pupil conversations and, for Sections D and E, examples of brief answers by pupils. Incorrect answers, e.g. in multiple choice tasks, are commented on, mainly so as to ascertain the reason underlying the pupils' errors and the chosen strategies. Teachers are also encouraged to talk to the pupils and to try and discover the reasons for their errors.

The level of difficulty of each section of the pupil material is discussed as well as what can be regarded as being a reasonable performance. Data from the piloting of the material is included in the discussions.

Language proficiency has many facets, with the individual pupil often exhibiting more or less 'jagged' profiles. This means, among other things, that a pupil may be good at picking up spoken English and expressing himself/herself orally whereas written proficiency may very well not be at the same level at all. Another example could be a pupil who has a good formal grasp of the language, but who has considerable difficulty in expressing himself/herself orally. Mapping such diversity enables effective planning of optimum learning and teaching for the individual pupil.

The image shows a small, low-resolution thumbnail of a form titled "Elevprofil - DM 7 - engelska". The form is divided into two main columns: "Översikt" (Overview) and "Kommentarer" (Comments). Under "Översikt", there are several rows of checkboxes and labels, likely corresponding to different language skills or assessment criteria. The "Kommentarer" column is a large empty space for handwritten notes. At the bottom of the form, there are fields for "Skolas namn och adress" (School's name and address) and "Elevenes signatur" (Pupil's signature).

Individual profiles

The results of the individual pupil's performance in the diagnostic material is not summarised in a number of points or a mark. Instead, it results in a so-called pupil or knowledge profile where the various performances of each individual within the areas to be assessed can be commented on. A summary of the pupil's strengths and weaknesses in English can also be undertaken. The pupil's own assessment and the teacher's ongoing observations ought to be included in this summary. There is also room on the form to write what measures would seem to be most relevant for each pupil. The intention is for the profile to be used when the pupil and teacher discuss things together and plan the pupil's further studies in English. It can also fulfil an important function at the meetings that are held at least once every half year between pupil, teacher and parents/guardian.

Reactions to the material

The diagnostic material has been designed to be used for several years, although the aim is to carry out ongoing adjustments. Included in the teacher material is a comprehensive questionnaire survey that gives teachers the opportunity to comment on various aspects of the material. The purpose of this is, among other things, to provide a basis for adjustments as well as possible alterations to existing sections. Until now, however, relatively few teachers have chosen to answer this questionnaire. This can naturally be interpreted in various ways, e.g. that not all that many have used the material, or that 'silence gives consent', i.e. that most teachers are satisfied with DM 7. A thorough mapping of i.a. these issues is planned for the next few years.

The tendency in the reactions that have nevertheless been forthcoming is that most teachers seem to be satisfied with both the teacher and pupil material, and that the majority feel that they have been supported in their diagnosis of the knowledge levels of the individual pupil. It would also seem that pupils have on the whole reacted positively to the tasks as was also the case when the material was given initial trials.

The most popular section of the pupil material would seem to be Section B (focus: written production). That least liked is Section C, which contains tasks that attempt to diagnose the oral proficiency of the pupils. Surveys carried out in connection with the earlier standardised tests which contained a non-compulsory oral section - have shown that most English teachers in the grundskola have a positive attitude towards the principle that oral proficiency must be tested in the same way as other aspects of language proficiency. But relatively many doubt, or are sceptical as to whether it is practically feasible to carry out oral tests with all pupils (Erickson 1996). In accordance with this, there are also many of them who have commented on DM 7 who claim that they have found it difficult to use the oral section, i.a. on account of problems linked to available time and venues. Others feel that they have not been able to leave the class during lessons in order to carry out oral tests with a smaller group.

The criticism normally directed against the diagnostic material has to do with the scope of the material or its level of difficulty. Some teachers are of the opinion that DM 7 contains too many sections and that some of them could be removed, while others feel that the material is too easy. It is possible to counter this by saying that the teachers who complain about the scope of the material the time it takes to carry out and assess have possibly not grasped the fact that the intention is for DM 7 to be integrated into normal work and to be used over a longer period of time. Those who would like to see more demanding material which could form the basis for isolating the very best performances, have probably not kept their attention on the prime aim, laid down in the government directive, which is that the diagnostic materials are first and foremost to help teachers find the pupils who risk not being able to attain the targets set for the end of the grundskola course. Moreover, it can be ascertained that this criticism actually only has to do with Sections D and E, since there is no 'ceiling' in the other sections for the pupils' opportunity to demonstrate their linguistic abilities.

The differing perceptions and written comments - of two teachers regarding the material can round off this brief account of the reactions to DM 7:

All the sections have been important pieces that serve to form an overall picture even though I have worked for a long time as an English teacher, the sections of the test and the profile have enabled me to see new dimensions/interrelationships.

I would perfectly well have done without this diagnostic material. I do not let myself be governed solely by tests. Apart from that, I have my own tests which are just as good.

The future

Both when it comes to developing tests and research in connection with tests, many projects are in operation or in the planning stage at the Language and Literature Unit. Regarding DM 7, it is planned to investigate on a larger scale in 1998 just how and to what extent the diagnostic material is used and how it has worked as a tool for making prognoses as well as the views of pupils and teachers concerning the material. Focus will in

particular be on the views of the pupils. This will be part of a larger project on so-called *test-taker feedback* which is taking place in connection with tests at grundskola level (Erickson 1997). Furthermore, the idea is to make certain adjustments to DM 7, e.g. more tasks to help diagnose the receptive skills of the pupils.

In addition, there are plans to investigate how the material could be used in language portfolios, which have recently been in the spotlight and which are now assuming an important role in the work of the European Council in developing *A European Language Portfolio* in connection with *A Common European Framework of Reference for Language Learning, Teaching and Assessment* (Strasbourg 1997, 1996).

Literature

Translated by John Irons

Tema: Evaluering af sprogfærdighed

Løbende evaluering af mundtlig sprogfærdighed i dansk som andetsprog



Susanne Rønsholt
Pædagogisk konsulent,
DFs sprogskole, Kigkurren.



Per Pinholt
Cand.mag i dansk og lingvistik
DFs sprogskole, Kigkurren.

Forslag [note 1](#) til en evaluering med udgangspunkt i de første 8 lektioner i begyndermaterialet "Etteren" [note 2](#).

På sprogskolerne har der længe været stor utilfredshed med de eksisterende basisprøver (Test 1 og Test 2), som bærer præg af et strukturelt sprogsyn på trods af, at det erklærede mål er at indvandrere opnår en kommunikativ kompetence på dansk. I brugen såvel som i udformningen har de karakter af tærskelniveauprøver, men da de samtidig er knyttet til en vejledning for niveauerne, har de også flere diagnosticerende træk. Det er velkendt, at de volder svage kursister store vanskeligheder og har en meget uheldig *backwash* på undervisningen, som burde være kommunikativt baseret, men i stedet styres af testen og dermed alt for ofte er strukturelt baseret og skriftsprogspræget.

Det forekommer i det hele taget yderst problematisk at anvende ens prøver for alle kursister inden for området, når man betænker, hvor forskellige kursisterne er m.h.t. uddannelse (spændende fra ægte analfabeter til højt uddannede akademikere) og kulturbaggrund (vestlig kulturkreds over for andre kulturkredse).

Disse overvejelser ligger til grund for vores forslag til en anderledes evaluering og en anderledes måde at bruge evalueringer på. Frem for tærskelniveauprøver ønsker vi kontinuerlige (gerne månedlige) diagnostiske prøver (*achievement tests*), som afspejler en given undervisnings mål, indhold og metodik.

Kursisterne vil med sådanne prøver kunne få adækvate tilbagemeldinger om deres standpunkt og vil derved kunne anvende evalueringen i deres videre arbejde. Lærerne vil få tilbagemelding på deres undervisning og kunne tilrettelægge derefter. Prøverne vil uvægerligt også skærpe kravene til månedligt formulerede undervisningsmål og skal i det hele taget ansues som en del af undervisningen, ikke være noget nyt eller

"finere" end det, der foregår til daglig. Principielt foregår der jo hele tiden evalueringer i undervisningen. Den enkelte kursists progression skal afspejles i en kvalitativ feed-back i selve undervisningen, og resultatet af evalueringen skal altid formuleres på en sådan måde, at kursisterne kan bruge det i indlæringssammenhængen. Derfor skal kursisterne have indsigt i undervisningens mål og 'holde regnskab med' deres progression. Her vil det være en god idé at anvende en portfolio (mappe), hvor de opbevarer alle skriftlige arbejder og prøver etc. Det vil være et nyttigt redskab til at følge egen progression. Det kan også anbefales, at hver kursist tildeles et bånd til optagelser af egen mundtlig produktion på forskellige stadier af tilegnelsesprocessen.

Ved udformningen af vores prøveforslag fandt vi det givende at forholde os til nogle nøglebegreber inden for evaluering:

Reliabilitet (*reliability*)

En prøves reliabilitet er et udtryk for hvor pålidelige de resultater man har nået frem til er: Hvis den samme prøve gives til den samme gruppe med et meget lille tidsinterval, må det ikke give nogen forskel i bedømmelsen. Hvis forskellige bedømmere evaluerer den samme prøvebesvarelse, skal de komme til samme resultat. Hvis den definerede færdighed, som skal måles, er kompleks, kan man ikke stille de samme krav til opnåelse af reliabilitet, som man kan, hvis der er tale om en enklere og lettere definérbar færdighed.

Begrebsvaliditet (*validity*)

En prøves validitet handler om, i hvor høj grad prøven forholder sig til den færdighed, man ønsker at teste. Det er derfor en forudsætning, at man definerer den færdighed, man ønsker at måle.

Autenticitet (*authenticity*)

En prøves autenticitet defineres som graden af overensstemmelse mellem de karakteristiske træk ved en sprogprøve og træk i målsprogsbrugen. Et rollespil, hvor deltagerne skal lave en aftale om en fælles biograftur vil f.eks. have en høj grad af autenticitet, da en sådan prøveform ligger tæt op ad træk i målsprogsbrugen. En "build up"-test har en meget lav autenticitet.

Interaktivitet (*interactiveness*)

En prøves interaktivitet er et udtryk for i hvor høj grad den formår at engagere prøvetageren og at aktivere hans/hendes viden og kunnen.

Indvirkning (*impact*)

Valgte evalueringsmåder har indvirkning på såvel prøvetager som lærer og 'system'. Der er *backwash*-effekt på undervisningsmåde til såvel undervisningsindhold og metodik, til prøvetageres selvopfattelse som til undervisningssystemet som sådan.

Gennemførlighed (*practicality*)

Omfatter muligheden for at gennemføre evalueringer og prøver i forhold til de ressourcer, der er nødvendige ved tilrettelæggelsen og afholdelsen af prøver. Ressourcerne er bestemmende for hvert eneste trin i evalueringsprocessen.

Brugbarhed (*usefulness*)

En prøves brugbarhed kan udtrykkes som funktionen af alle kvaliteter: dvs. reliabilitet + validitet + autenticitet + interactiveness + impact og de til enhver tid forhåndenværende ressourcer. [note 3](#)

Disse nøglebegreber har vi anvendt i forbindelse med udformning af prøveforslaget.

Prøveforslaget

Forslaget er tænkt til kursister på begynderniveau med hurtig progression.

Prøven indeholder tre dele:

1. Et rollespil mellem to kursister
2. Et interview: at få informationer fra en anden kursist
3. En monolog: at præsentere sig selv og sin familie

Rollespil

A's instruks:

Du er A. Du spørger, om B vil med i biografen. B vil gerne med. Der er tre film, du gerne vil se:

1. "New York" - en amerikansk film. Meget spændende. Den går i Palads hver aften kl. 19 og 21¹⁵. En billet koster 50 kr.
2. "Barbara" - en dansk film. Smuk, en film om kærlighed. Den går i Grand hver aften kl. 19 og 21. En billet koster 60 kr.
3. "Blomster til Isabel" - en fransk film. Meget romantisk og sjov film. Den går i Imperial kl. 18³⁰ og 20³⁰. En billet koster 65 kr.

Aftal en film med B - og en aften i denne uge. Se på din kalender hvornår du kan. (Et ugekalenderblad viser 2 dage med f.eks. "på café med Anne" og "gymnastik".)

B's instruks:

Du er B. A spørger, om du vil med i biografen. Du vil gerne med. Du spørger, hvad I skal se.

- Diskuter med A hvad I skal se - og hvorfor. Spørg om biografer og priser.
- Aftal en aften med A i denne uge.
- Aftal til sidst 1) hvem der køber billetterne, 2) hvor I skal mødes, 3) hvornår I skal mødes. Se på din kalender, hvornår du kan.

Interview (spørgsmål)

Instruks:

Du er A. Du vil vide noget om B.

- Spørg om: Land, sprog, alder, adresse, familie, skole, fritid.

Monolog

Instruks:

Fortæl om dig selv og din familie.

Rollespillet

De to kursister har 5 min. til at forberede sig hver for sig i hver sit lokale. Begge får udleveret en instruks. Læreren sikrer sig, at instruktionerne er forstået. De fungerer som støtte under rollespillets udførelse.

Der er sproglige forhandlinger involveret i rollespillet, og der forventes en vis sproglig kreativitet. På dette tidspunkt af indlæringen er kursisterne også nødt til at trække på kommunikationsstrategier. Birgit Henriksen skriver i en endnu ikke offentliggjort artikel "Mundtlighed"[note 4](#), at talesproget har to genrer, monologen og dialogen. Den monologiske tale ligner skriftsproget, mens den dialogiske adskiller sig langt mere: *For at beherske konventionerne for den dialogiske tale, er det bl.a. nødvendigt at kende spillereglerne for replikskiftet, dvs. man skal vide, hvornår og især hvordan man tager ordet og giver det fra sig igen.*

Interviewet

A, der er til prøve, stiller spørgsmål til B inden for de 7 emner. Det er nok med ét spørgsmål for hvert emne, men der må gerne være flere, hvilket vil være et ekstra plus. B's svar evalueres ikke - hvilket skal være klart for kursisterne. Ingen forberedelsestid. Udføres umiddelbart efter rollespillet - to gange, så begge kursister bliver spørgere.

Monologen

Monologen fremsiges til sidst - efter interviewet - uden forberedelsestid.

Hele den mundtlige prøve optages så vidt muligt på bånd eller på video, hvorfor det vil være en fordel, at kursisterne også i den daglige undervisning prøver at blive optaget.

Vurderingskriterier for rollespillet

Disse falder i tre hoveddele, hvoraf de to første er fælles for A og B. "De generelle forhold i samtalen" vil have almen gyldighed i rollespil af vekslende sværhedsgrad. Derimod er de næste to hovedgrupper af vurderingskriterier mere specifikke for dette rollespil.

Generelle forhold i samtalen:

Følger instrukserne, tager initiativer i samtalen, taler i et rimeligt taletempo uden alt for unaturlige pauser, kommunikerer forståeligt, acceptabel prosodi, reagerer med brugbar kommunikationsstrategi 1) hvis han/hun ikke forstår et spørgsmål/udsagn, 2) hvis han/hun ønsker at tage/beholde ordet, 3) hvis han/hun mangler ord og må omskrive, 4) hvis der er brug for at forhandle betydning.

Grammatik.

Korrekt spørgestruktur, korrekt brug af skal (nær fremtid), vil (ønske), kan (evne), korrekt infinitiv med skal, vil og kan, korrekt verbalform i nær fremtid, faste udtryk. (Med faste udtryk menes svarstrukturer af følgende type: "Det skal jeg nok" og "Det kan jeg godt/ikke.")

Sprogfunktioner.

A's del: Inviterer den anden i biografen, giver informationer om filmene, og giver argumenter for hvilken film han/hun vil se, aftaler en aften med den anden, aftaler hvor og hvornår de skal mødes.

B's del: Accepterer invitationen, beder om informationer om filmene, spørger evt. yderligere til disse informationer og/eller tilkendegiver sin mening om dem, giver argumenter for hvilken film han/hun vil se, spørger hvor den valgte film går, og hvad billetten koster, aftaler en aften med den anden, aftaler hvor og hvornår de skal mødes.

Vurderingskriterier for interviewet

Det er nødvendigt at kunne indhente oplysninger via spørgsmål, og det er denne evne, der prøves. I den første del vægtes korrekt spørgestruktur i de nedenfor angivne konstruktioner. Derudover tælles anvendte hv-ord, altså variationen i spørgsmålene.

Ordstilling

I hv-spørgsmål, i ja/nej - spørgsmål, i jo/nej - spørgsmål (f.eks. du kommer i morgen, ikke?)

Hv-ord, antal gange i alt.

Hvem, hvad, hvor, hvornår, hvordan, hvorfor, hvad for en/et, hvad for nogle, hvor mange, hvor meget, hvor længe, hvor tit.

Vurderingskriterier for monologen

Den monologiske tale spiller en stor rolle i det almindelige talesprog, så snart man kommer ud over de korte enkeltreplikker - så snart man skal beskrive, forklare etc. Derfor følgende vurderingskriterier:

Produktivitet, forståelighed, korrekthed, *fluency* (flydende tale), kohæsion (indholdssammenhæng mellem de enkelte udsagn).

Produktivitet betegner prøvetagerens evne til at få formidlet så megen information som muligt inden for de givne rammer, kohæsion er prøvetagerens evne til at formulere sig i et sammenhængende sprog ud over sætningsgrænsen. Det er kun i monologen, at denne evne for alvor prøves.

Prøveforslagets scoring.

Der er tale om en holistisk scoring i forhold til de ovenfor nævnte kriterier i kategorierne A, B og C: A høj grad af opfyldelse, B middel grad af opfyldelse, C lav grad af opfyldelse.

Bedømmelse af prøveforslagets brugbarhed.

Reliabilitet

Rollespilsdelen er næppe særlig reliabel, dertil er kriterierne for komplekse. Forskellige bedømmere kunne meget vel nå frem til forskellige scoringer. Et andet forhold, der nedsætter prøvens reliabilitet har med gennemførlighed (*practicality*) at gøre. Der kan ikke regnes med ekstra ressourcer til prøvens afholdelse. Læreren må altså stå for afholdelsen, og prøvetagerne må gennemføre rollespillet og interviewet parvis. Der er derfor en risiko for, at kursisterne i visse uheldige tilfælde gør hinanden dårligere, end de er - enten fordi de er for forskellige i sprogligt niveau, eller fordi "kemien" ikke passer.

Validitet

Prøven forekommer valid. Den kommer omkring de vigtigste konstituerende elementer i talefærdighed på dette niveau, og dens dele og indhold er aktiviteter, der er kursisterne bekendt fra arbejdet med Etteren. Det bidrager til prøvens validitet, at rollehaverne kun har 5 minutter til at forberede sig på rollespillet, og at de forbereder sig hver for sig. Desuden at de ikke har nogen forberedelse til interviewet og monologen, som begge gennemføres umiddelbart efter rollespillet.

Autenticitet

Rollespillet tager udgangspunkt i en situation, der forekommer utallige gange i "det virkelige liv" og må derfor siges at have en høj grad af autenticitet. Det samme kan, om end i mindre grad, siges om monologen - det er ikke ualmindeligt, at man kommer i en situation, hvor man skal fortælle om sig selv og evt. sin familie. Den mindst autentiske del af prøven er interviewdelen.

Men alt i alt må prøveforslaget siges at have en temmelig høj grad af autenticitet.

Interaktivitet (interactiveness)

Generelt aktiverer prøven mange og forskelligartede ressourcer i prøvetagerne.

I rollespillet aktiveres evnen til at komme igennem med sin kommunikation og i fællesskab nå frem til løsninger og enighed. Der trækkes på mange sproglige ressourcer og nogen "viden om verden", f.eks. biografer, film og præferencer for filmtemaer og genrer.

I interviewdelen aktiveres evnen til at skaffe sig oplysninger om en anden person - og evnen til at lytte til og "forstå" denne person og evt. stille supplerende spørgsmål.

Endelig aktiveres i monologdelen evnen til at berette sammenhængende om sig selv og sin familie, hvilket også kræver ekstra-sproglig viden af forskellig art.

Der er derfor gode muligheder for, at prøvetagerne vil opleve, at de engageres af opgaverne, og at deres evner kommer til fuld udnyttelse.

Praktisk gennemførlighed (practicality)

Evalueringsforslaget er udformet sådan, at én lærer er tilstrækkelig, selvom to lærere ville være en fordel.

Brugbarhed (usefulness)

Vi kan således sammenfattende konstatere, at prøveforslaget har en forholdsvis lav reliabilitet, men ligger temmelig højt på skalaen over validitet, autenticitet og interaktivitet - hvilket falder godt i tråd med forslagets karakter af tilegnelsesprøve, hvor en høj reliabilitet ikke er nogen nødvendighed. Der kan forventes en positiv *backwash*-effekt, og den er praktisk gennemførlig.

Vi anser kort sagt prøven for at være yderst brugbar.

Evaluerings indvirkning på undervisningen

Som tidligere nævnt er dette prøveforslag en ny form for evaluering inden for indvandrerundervisningen, hvor normen er de jævnligt afholdte tærskelniveauprøver, de såkaldte Test 1 og Test 2.

Hvis ideen om jævnlige diagnostiske prøver (hver eller hver anden måned) vinder frem, kan der forventes positiv *backwash*-effekt på følgende områder:

1. temmelig præcist definerede månedlige undervisnings- og færdighedsmål,
2. skærpet metodik - det er ikke kun kursisterne, der er til prøve - det er også undervisningen,
3. hurtigere og mere præcis tilbagemelding til kursisterne,
4. større gennemsigtighed i undervisningen for kursisterne - de klart definerede månedlige mål vil føre til, at kursisterne hele tiden er orienterede om, hvor i sprogtilgnelsesprocessen de befinder sig, og hvilke mål der i øjeblikket arbejdes på.

Vi mener med dette prøveforslag at have fundet en brugbar model til evaluering af talefærdighed - ikke kun efter en måneds undervisning, men på forskellige stadier i kursistens talesprogstilignelse. Prøverne har været i brug og ser ud til at fungere efter hensigten.

Noter

1. Prøveforslaget er et resultat af en møderække med deltagelse af Karen-Margrete Frederiksen, Birgit Henriksen, Ann Kledal, Per Pinholt og Susanne Rønsholt med temaet evaluering af talefærdighed blandt flygtninge/indvandrere. Arbejdsgruppens arbejde foreligger i en rapport med titlen: "Evaluerings af talefærdighed, i sprogskoleregion, dansk som andetsprog 1998" af Per Pinholt.
 2. Køneke, Mikael & Lone Nielsen: Etteren, Begynderbog i dansk for udlændinge. Teknisk Forlag, 1995.
 3. Vi anvender Bachman og Palmers samstilling og forståelse af, hvad der indgår i begrebet brugbarhed i evalueringssammenhæng, jvf. Bachmann, Lyle & A. Palmer: Language Testing in Practice. Oxford; Oxford University Press, 1996.
 4. Birgit Henriksen, Mundtlighed, upubliceret artikel.
-

Tema: Evaluering af sprogfærdighed



"Der var saa deiligt ude paa Landet..."

John Irons

M.A., Ph.D. fil.kand. Dip.Ed.

Seminarielektor, Odense Seminarium.

Da jeg begyndte at undervise på Odense Seminarium for et kvart århundrede siden, sluttede undervisningen i 'linjefag engelsk' med en slags miniature-bifagseksamen. Selvom der blev gjort forsøg i 80'erne på at indføre teorier om sprogindlæring, fremmedsprogspædagogik og analyse af undervisningsmaterialer, og skønt sproglaboratoriet døde en 'naturlig' død, blev de samme holdninger over for den afsluttende eksamen stadig holdt i hævd ved indgangen til 1990'erne.

Det var helt tydeligt at Undervisningsministeriet mente at det var muligt at vurdere hvorvidt den linjefagsstuderende havde gjort fremskridt i forhold til to umulige mål: korrekthed i tale og skrift. De to danske begreber 'korrekthed' og 'skriftlighed' syntes at være objektive, men det var langt fra tilfældet. Den underliggende teori hvilede stadigvæk på grammatik-oversættelse, hvilket den skriftlige eksamen bevidnede.

Oversættelse

En af de skriftlige eksaminer bestod i oversættelse fra dansk til engelsk af en tekst der normalt var lettere flertydig, og syntaktisk set ikke alt for kompleks. Den afspejlede en uheldig dansk tradition som desværre stadig lever i bedste velgående helt op til i dag på mange gymnasier. Der var en fejlagtig opfattelse af at det var muligt at lave én 'korrekt' (ofte kaldt 'direkte') oversættelse - en 'ét-ord-ad-gangen', en 'lig-med' skøjten hen over overfladen på en tekst, med det rene *dengelsk* som resultat. Det medførte ganske vist et minimum af morfologiske fejl. Men man havde kun ringe eller ingen interesse i at overføre de begrebslige, kulturelle eller synonymiske lag i teksten. Syntaksen forblev helt igennem dansk. Tekstens 'nerve' forblev urørt. Det betød at den linjefagsstuderende der var blevet undervist efter den 'metode', bestod denne del af eksamen. Senere hen undgik den færdiguddannede engelsklærer at få hovedet under vand ved at klynge sig til morfologiens regler som til en redningsflåde. Og hvad værre var: han eller hun følte sig på sikker grund når han eller hun skulle 'vurdere' alle de elevopgaver der afveg fra det der var blevet ophøjet til at være 'det rigtige svar'.

Stil

Den anden skriftlige eksamen bestod i en 'fristil' - et valg mellem tre fuldstændig ukendte, men ak så forudsigelige, emner, som vi derfor noget respektløst kaldte 'børn, sex og volds-' trio.

Når man nu skal skrive om et af de tre emner, forudsætter det

- a) at man finder ét eller flere af dem værd at skrive om,
- b) at man har en modtager eller en målgruppe som man ønsker at kommunikere med, og
- c) at man er fortrolig med den engelske måde at bygge et essay op på.

Efter min mening kommer fristilen til kort på alle tre punkter. Og hvis man ikke er interesseret i at skrive om noget, forfalder man nemt til almindeligheder; hvis man ikke har nogen klar modtager, ved man ikke hvilken stil man skal slå an; og hvis man er ukendt med den engelske essay-genre (som adskiller sig betragteligt fra den danske), kan slutresultatet umuligt tilfredsstille andre end en censor der ikke har sproget som modersmål.

Det optimale resultat er derfor *dengelsk*, og det mere sandsynlige resultat er en kassabel samling af indlysende sandheder tilfældigt sat sammen på et engelsk der ligger et godt stykke under hvad den studerende faktisk er i stand til at præstere.

Skriftlig grammatik

Den skriftlige prøve i særlige aspekter af grammatikken, som engang var en hovedingrediens, ændrede sig gradvist, og tog i 1980'erne form af en retning af en fristil skrevet af en elev i 10. klasse, efterfulgt af codaen: 'Hvad ville du sige til eleven?' Det var en klar afspejling af den nye bekendtgørelse fra 1970'erne, som forsøgte at indføre et mere åbent didaktisk element i den skriftlige eksamen. Hvor rosværdigt dette end måtte være, led den dog af de samme skavanker som fristilen ovenfor. For eleverne i 10. klasse havde fået besked på at skrive om noget som måske ikke interesserede dem, til en modtager som først og fremmest interesserede sig for at kigge efter morfologiske fejl. Eleverne i 10. klasse satte ofte simpelthen talt engelsk ned på papiret i den fejlagtige tro at det derved blev til skriftlig engelsk - de var lykkeligt uvidende om forskellene mellem mundtlig grammatik og skriftlig grammatik, på samme måde som de ofte var det på deres eget sprog. (Dette argument er stadig gyldigt. Ud af en klasse på f.eks. 20 studerende vil jeg hævde at måske én - i gennemsnit - behersker skriftlig engelsk.)

Når lærerstuderende blev bedt om følgende: *'Rewrite in what you consider acceptable English. Do not change what is correct, but add what you consider suitable alternatives of your own'* ('Omskriv til hvad du vil opfatte som acceptabelt engelsk. Den skal ikke ændre det der er korrekt, men tilføj hvad du vil opfatte som passende alternativer'), opstod der lignende problemer. Hvad betyder 'acceptabelt' i denne sammenhæng? Acceptabelt for en dansk elev i 10. klasse? Hvad betyder 'korrekt'? Morfologisk korrekt? Syntaktisk korrekt? Semantisk korrekt? Kulturelt korrekt? Og hvad betyder 'passende alternativer'? Passende for eleven? Eller passende for eksaminators og censors mere præcise vurdering?

Sammenbruddet var totalt. Den studerende blev fuldstændig adskilt fra den usynlige, ukendte 10. classes elev, og endte med at skrive for eksaminator. Og værre endnu: den studerende havde ingen redskaber til at afdække eventuelle fremskridt i elevens arbejde. Det betød at den studerende ikke var i stand til at få øje på de områder hvor eleven var i gang med eller på vej til at lære noget vigtigt om det engelske sprog. Og det er netop her at læreren kan have en meget konstruktiv indflydelse på elevens udvikling.

Ingen af disse fire dele af den skriftlige eksamen (oversættelse, fristil, stileretning, kommentar af stileretning) var efter min mening pålidelige som målestok for om den studerende var klar til at undervise i engelsk i folkeskolen. I samme grad som eksaminatorerne var fanget af deres egen '*dengelsk*'-tradition, risikerede de at sende endnu en generation af *dengelsk*talende ud.

Mundtlig eksamen

Den mundtlige eksamen bestod af 5 discipliner: en ulæst tekst, fælles læst litteratur (1000 NS), individuel litteratur (700 NS), grammatik, fonetik. I 1990'erne var det blevet muligt at få afløsning for fonetik med et 24-30-timers kursus. Tilbage blev stadig kun én times eksamination (inklusiv votering) til resten.

Her ser vi så igen troen på den ulæste tekst, d.v.s. at evnen til at reagere hurtigt på det ukendte prioriteres højt. Før diskussionen om den fælles læste litteratur blev der udvalgt en passage til oplæsning. Diskussionen om litteraturen blev alt for ofte til en genfortælling af indholdet. Det individuelt valgte område kunne nemt indskrænke sig til det samme selvom emnet ikke behøvede at være fiktion, hvilket kunne opmuntre nogle til at vælge filosofiske, psykologiske, historiske og andre typer af tekster. Grammatikken blev som oftest prøvet med ti eller flere konstruerede sætninger der ville forbløffe de fleste der havde sproget som modersmål. Der blev givet en time til forberedelse.

Så var der den kryptiske bemærkning: 'Der skal inddrages fagdidaktiske synspunkter' i forbindelse med den mundtlige eksamen selvom der med den faktiske struktur ikke var nogen reel mulighed for at gøre det. Nogle ildsjæle indførte 'et lille spørgsmål' mod slutningen af eksaminationen. Andre relaterede den ulæste tekst til fremmedsprogsundervisning.

Decentralisering

Midt i 1990'erne blev alt dette ændret. Eksamen blev decentraliseret, sendt til provinsen.

Og 'Der var saa deiligt ude paa Landet'! I årevis havde jeg været utilfreds med eksamenssystemet. For det første fordi det mere gik i retning af at udpege dem der var 'gode' til engelsk i stedet for dem der kunne blive gode engelsklærere i folkeskolen. For det andet fordi det opmuntrede til bevidstløs efterplaprende indlæring. For det tredje fordi det i nogen grad betragtede ulæst stof som en prøve i hvor godt de studerende ville klare sig under stress som lærere. Og endelig - og det er det vigtigste - fordi de studerende mente det var en meget utilfredsstillende måde at slutte deres kursus på.

Forsøgsordning

Jeg besluttede at prøve at indføre en forsøgsordning, og satte mig ned med en hel klasse af studerende for at gennemdrøfte hvad de mente de burde prøves i, og hvordan sådanne prøver kunne gennemføres på en meningsfuld måde.

Det første der skulle gøres, var at kassere oversættelse til et fremmed sprog. Jeg gjorde det med blødende hjerte fordi jeg elsker oversættelse. Men som professionel oversætter ville jeg ikke driste mig til at oversætte *til* et fremmed sprog, kun *fra* det. Og som sagt var det syn mine studerende havde på oversættelse, i bund og grund fejlagtigt. Gang på gang spurgte de hvorfor vi ikke oversatte 'mere direkte'. Gik man dem nærmere på klingen, sagde de at de følte at kun 'direkte' oversættelse kunne føre til 'den korrekte' oversættelse. Hvis det er opfattelsen er der noget råddent i Danmark. Forsøg at oversætte H.C. Andersens sætning: 'Der var saa deiligt ude paa Landet'. Kan man lave en direkte oversættelse? Én korrekt oversættelse?? Er der '*lovely, beautiful, delightful, charming*' derude på landet? Er man '*out in the country*' eller '*down in the country*'?? Eller måske skulle det være '*countryside*'??? For mange danske engelsklærere må der eksistere en oversættelsens hellige gral, ellers ville mine studerende ikke foreslå sådan noget vrøvl. For dem drejer det sig om at tage ét skridt ad gangen, ét ord ad gangen. Det er ligeud ad landevejen - '*straight down the country road*'! Hvis man holder sig til tekster der er relativt entydige, som f.eks. manualer for fjernvarmerør, bliver resultatet måske ikke så forfærdeligt, men de tekster der blev brugt (også i gymnasiet!) var normalt flertydige og krævede fornemmelse for ordforråd og konnotationer såvel som en drastisk revidering af syntaksen eftersom de fleste af dem vrimlede med 'komma + og', en fuldstændig u-engelsk måde at konstruere en sætning på.

Det næste skridt var at kassere stilen. Det er blot en intellektuel øvelse uden nogen virkelig modtager. Den har intet at gøre med virkelig kommunikation. De emner der bliver tilbudt, er så brede og åbner for så mange alternativer at de studerende ofte skriver om 'livet i al almindelighed'. 'Behandl emnet som du vil', bliver der endog sagt til dem. Eftersom de skriver under eksamensbetingelser, har de meget lidt tid til at fundere over hvad

de har skrevet. Resultatet er ofte en tekst der er indholdsmæssigt tynd, dårligt disponeret, og dybest set engelsk talesprog plottet ned på papir uden eksempler på engelsk skriftsprog. Opgaverne er kun skrevet til mig og til censor, og de fleste af dem er - helt ærligt - yderst kedsommelige. Jeg kender ikke nogen måde hvorpå man på en meningsfuld måde kan anvende dem til at vurdere den studerende med.

Tredie skridt er at tage 'stilretning + kommentar' ud og gøre det til den ene halvdel af den mundtlige eksamen. Af en eller anden grund har den skriftlige prøve altid været 10. klasse udvidet. Drop det. Insister på at de studerende skal aflevere et manuskript der kan fungere som springbræt for diskussion, og som skal afleveres i god tid før eksamen. Tillad den studerende (eller de studerende - indfør gruppeeksamen) at gå ud og finde teksterne. Insister på at enhver retning af teksten skal indledes med en oversigt over den studerendes syn på sprog, sprogindlæring og opfattelse af fejl. Lad den studerende forklare det på dansk eller engelsk. For nu bedømmer den studerende skoleeleven; han/hun finder ikke alle fejl af hensyn til mig som eksaminator. Lad den studerende begrunde alle rettelser. Insister på at den studerende - ordret på dansk - skal forklare hvordan han eller hun ville forklare rettelserne til eleven. For at gøre dette må den studerende nu finde 'vækstområder', områder inden for grammatikken som eleven har delvist forstået, områder inden for hvilke eleven skal opmuntres til at videreudvikle sine færdigheder. Og grammatikdisciplinen vokser naturligt ud af de forklaringer som den studerende forsøger at formulere.

I stedet for de fire tidligere discipliner består den skriftlige eksamen nu udelukkende af et spørgsmål til den litteratur alle har læst sammen, hvorved overraskelseseffekten er fjernet. Der er stor sandsynlighed for at de studerende faktisk er interesseret i hvad de skriver, og det har en afsmittende effekt på kvaliteten af deres engelsk. De kan for den sags skyld godt have forberedt meget af det de ønsker at sige derhjemme. Jeg ville faktisk heller ikke have noget imod at den skriftlige eksamen foregik derhjemme, forudsat at vi havde en eller anden måde at sikre os at det ikke var en anden der havde skrevet det. (Den mundtlige eksamen er normalt i stand til at afsløre sådanne '*ghost writers*').

Og så den 'landlige' udgave af den mundtlige eksamen. Kassér den gamle eksamen. Erstat den med en diskussion af skriftlige arbejder på engelsk taget fra folkeskolen (se ovenfor). Tilføj et 'manuskript' - som udgangspunkt for diskussion - om et hvilket som helst emne den studerende er interesseret i. Indtil nu har der været valgt emner fra kommunikativ kompetence til Martin Luther King - og fra brugen i skolen af alt fra sydafrikanske popsange til drama, sæbeoperaer, myter og eventyr. Insister på at materialet skal ses som en del af et undervisningsforløb i folkeskolen. Sørg for at halvdelen af eksamen foregår på engelsk.

Disse ændringer flytter vægten fra viden til viden + formidling. De fører til at der ind imellem vil være studerende der klarer sig dårligt, hvis han eller hun ikke er i stand til at motivere hvorfor og hvordan en viden om et eller andet kunne anvendes i undervisningen. Det fører til at der er studerende som klarer sig bedre end før, selvom de har en forholdsvis høj fejlprocent i deres mundtlige og skriftlige engelsk. Hvilken af de to muligheder vil man så helst have?

Man kan stadigvæk rejse alvorlige indvendinger mod prøverne. Materialet fra folkeskolen består af elevernes stile, der er lige så problematiske som dem der bliver skrevet på seminarienniveauet. Ungerne er ikke motiveret for at skrive om livet i al almindelighed til eksaminator. Så det engelsk der kommer ud af det, er ofte elendigt. Det er praktisk talt altid nedskrevet talesprogsengelsk, så man kan faktisk ikke rette det som skriftlig engelsk. Og det er også vanskeligt at vurdere ét skriftligt arbejde fra en skoleelev. Man har brug for tre eller fire tekster skrevet af den samme person for at være i stand til at følge et udviklingsmønster - og det viser sig ofte at være vanskeligt at få fat på. Dette reducerer enhver evalueringens validitet.

Til trods for dette føler jeg at vi kommer nærmere en forklaring på om den studerende vil være en god engelsklærer end det var tilfældet da det var København der bestemte.

Centralisering igen

Men vores frihed vil blive kortvarig. Vi kan forvente en brat genindførelse af skriftlige prøver i engelsk for alle seminarier i Danmark i meget nær fremtid. At indføre den samme prøve for hele landet lyder som en god ide,

men kun hvis prøven er en god prøve. Jeg har argumenteret for at det er nødvendigt for de studerende selv at gå ud og finde deres egne tekster. Det er fordi jeg har været meget uimponeret over de tekster der hidtil har været givet. Selvom det skulle være muligt for København at finde tre (eller flere) stile skrevet af den samme elev og få dem sendt til seminarierne i god tid, ville det ikke løse problemet. At alle engelskstuderende ser på de samme tre stile (og hellere det end en ukendt stil på selve eksamensdagen), giver ikke et tilstrækkeligt grundlag for at gennemføre en eksamen der er pålidelig. Pålidelighed og troværdigheder kun mulig når den studerende er ansvarlig for hvordan rettelserne er blevet lavet, og er i stand til at fremkomme med meningsfulde forslag til hvordan eleven kan komme videre. Og efter min mening må det komme fra den enkelte, ikke fra systemet.

Efter at have undersøgt hvordan den nye metode fungerer sammen med tre forskellige censorer, er jeg klar over at de afvigelser der kan være i måden at give karakter på, er afhængig af censors personlige syn på engelskundervisningens rolle på et bestemt seminarium. Hvordan skal vi sammenligne et 9-tal i Odense med et 9-tal i Ribe eller i Silkeborg for eksempel? Svaret er at man bliver nødt til at have tillid til eksaminator, og at man som censor må vide hvad det er man på det enkelte seminarium prøver at vurdere. Jeg vil godt argumentere for at det samme var tilfældet under det gamle system, nemlig at et centraliseret system er absolut i teorien men altid relativt i praksis. Jeg kommer med denne udtalelse efter at jeg efter bedste evne har forsøgt at være en objektiv eksaminator i et kvart århundrede. Hvad vi har brug for, er en eksamination der søger at prøve det som det er nyttigt at prøve.

Så mit spørgsmål er: Hvad ønsker vi at de studerende vi sender ud, skal kunne i deres engelskundervisning? For at finde ud af det må man være forberedt på at se stort på traditionen og give frit spil. Vi er eventyrligt realistiske herovre i H.C. Andersenland, og vi vil gerne blive til svaner, ikke ænder.

Theme: Assessing language proficiency



"Der var saa deiligt ude paa Landet..."

John Irons

M.A., Ph.D. fil.kand. Dip.Ed.

Seminarielektor, Odense Seminarium.

When I started teaching at Odense Seminarium a quarter of a century ago, the 'liniefag engelsk' course ended in a sort of miniature bifagseksamen. Although attempts were made in the 80s to introduce theories of language learning, foreign language pedagogics and an analysis of teaching materials, and although the language laboratory died a 'natural' death, the final exam at the turn of the 1990s still basically enshrined the same beliefs.

It was quite clear that the Ministry of Education thought it possible to assess to what extent 'liniefagsstuderende' had progressed towards two impossible goals: correctness in speech and writing. The two Danish concepts of 'korrekthed' and 'skriftlighed' seemed to be objective, but were far from it. The underlying theory was still one based on grammar-translation, as was evidenced in the written examination.

One of the written examinations consisted of translating a passage from Danish into English - the text normally being mildly divergent and not too syntactically complex. It reflected an unfortunate Danish tradition that - alas! - still flourishes at many upper secondary schools in Denmark to this day. There was a mistaken belief in one 'correct' (often called 'direct') translation being possible - a 'one word at a time', 'equals sign' skating over the surface of a text that resulted in straight Dengelsk. This admittedly produced a minimum of morphological errors. But there was little or no interest in transferring the conceptual, cultural or synonymic levels of the text. The syntax remained utterly Danish. The 'nerve' of the text remained untouched. It did, however, mean that the 'liniefagsstuderende' trained in such a 'method' passed this part of the exam. Later, as a qualified teacher of English who clung to the rules of morphology like a life-raft, he or she avoided sinking below the surface. What was worse, he or she felt confident about 'assessing' any of the pupils' work that deviated from that which had been raised to the level of 'the right answer'.

The other written examination consisted of a 'fri stil' - a choice between three totally unknown, though infinitely guessable subjects, which we irreverently called the 'children, sex and violence' trio.

Now, to write on any one of these three presupposes a) that you find one or more of them worth writing about, b) that you have an addressee or target group with whom you wish to communicate, and c) that you are familiar with the English way of constructing an essay.

I would argue that the 'fri stil' fails on all three counts. And if you are not interested in writing about something, you tend to degenerate into platitudes; if you have no clear addressee, you do not know at what level to pitch your writing; and if you are unfamiliar with the English mode of essay-writing (which differs considerably from the Danish), the end result could only possibly be satisfying to a non-native-speaking examiner.

So the optimum result is fluent Dengelsk, the more likely result is a dustbin collection of truisms strung together at random in an English that is well below that which the student is capable of.

The written test on specific aspects of grammar that was once a staple part of the diet gradually changed, crystallising out in the 1980s into the correction of a 'fri stil' written by a pupil in Class 10, followed by a 'what would you talk to the pupil about' coda. This clearly reflected the new 'bekendtgørelse' of the mid 1970s, which sought to introduce a more openly didactic element into the written examination. Laudable as this was, it remained open to the objections made about the 'fri stil' above. For the pupils in Class 10 had been made to write about something which perhaps did not interest them for an addressee who was basically interested in looking for morphological errors. The pupils in Class 10 were often simply putting spoken English down on the paper in the mistaken belief that it thereby became written English - they were blissfully unaware of the differences between spoken grammar and written grammar, as indeed they often were in their own language. (This argument still holds good - out of a class of, say, 20 students, I would argue that perhaps one, on average, is capable of written English.)

When college of education students were asked to 'Rewrite in what you consider acceptable English. Do not change what is correct, but add what you consider suitable alternatives of your own.', similar problems arose. What does 'acceptable' mean in this context - acceptable for a Danish student in Class 10? What does 'correct' mean? Morphologically correct? Syntactically correct? Semantically correct? Culturally correct? And what do 'suitable alternatives' mean? Suitable for the pupil? or suitable for the examiner and co-examiner to make a more accurate assessment?

The break-down was complete. The student became completely detached from the invisible, unknown Class 10 pupil and ended up writing for the examiner. Even worse, the student had no means of seeing any progression in the pupil's work. The student was exposed to a result, not a process. This meant that practically all the comments made by students ignored areas where the pupil was in the process of, or on the verge of, learning something important about the English language. And it is here that the teacher can have such a constructive influence on a pupil's development.

All four parts of the written examination were not, in my opinion, reliable guides as to whether or not the student was ready to teach English in the Folkeskole. To the extent that the examiners were prisoners of their own tradition of 'Dengelsk', they even risked sending out yet another generation of Danglophones, since the tests only had the validity of a closed circle.

The oral exam consisted of five disciplines: unseen text, shared literature (1000 NS), individual literature (700 NS), grammar, phonetics. By the 1990s, it had become possible to 'get rid of' phonetics by means of a 24-30 hour course. This still left only one hour (including awarding of marks) for the remainder.

Once again, then, the belief in an unseen text. Before discussing the shared literature, too, a passage would be selected for reading aloud. The discussion of the literature tended all too often to be regurgitating content. The individually chosen area could easily degenerate into the same, although the subject-matter need not be fiction - encouraging some to pick philosophical, psychological, historical and other literature. All too often, grammar was tested by ten or more tricky sentences that would baffle many a native-speaker. One hour of preparation time was allowed.

There was the cryptic remark 'Der skal inddrages fagdidaktiske synspunkter' for the oral exam, though no real

means of doing so existed within the actual structure. Some enthusiasts introduced 'a little question' at the end; others made the 'unseen text' be on a matter related to the teaching of foreign languages.

In the mid-1990s all this changed. The examination was decentralised, sent out to the provinces.

And 'Der var saa deiligt ude paa Landet'! For years I had been dissatisfied with the examination system. Firstly, because it tended to try and find out if people were 'good' at English, rather than if they would become good English teachers in the Folkeskole. Secondly, because it encouraged parrot learning. Thirdly, because it regarded unseen material as in some way a test of how the students would perform under stress as teachers. And lastly - and most importantly - because the students thought it was a highly unsatisfactory way of ending their course.

I decided to try and introduce a 'forsøgsordning', sitting down with a whole class of students and thrashing out what they felt they ought to be tested in and how such tests could meaningfully be carried out.

The first thing to do was to scrap translation into the foreign language. I did so with a heavy heart, because I love translation. But as a professional translator I would not presume to translate INTO a foreign language, only out of it. And, as mentioned, the view of translation my students had was basically flawed. Time after time they would ask why we did not translate 'more directly'. When pushed, they felt that only 'direct' translation could result in 'the correct' translation. When we have reached *that* stage of analysis, something is very rotten in the state of Denmark. Try translating Andersen's opening line: 'Der var saa deiligt ude paa Landet'. Is there a direct translation? One correct translation?? Are things 'lovely, beautiful, delightful, charming'? Are you 'out' or 'down' in the country?? Or maybe 'countryside'??? For many Danish teachers of English there must be a holy grail of a correct translation, otherwise my students would not suggest such rubbish. For such people, you take one step at a time, one word at a time. 'Det er lige ud ad landevejen' - straight down the country road! If you stick to highly convergent texts, such as manuals for district heating pipes, maybe the result will not be too dreadful, but the texts used (in gymnasium, too!) were normally divergent and called for sensitivity of lexis as well as drastic revision of syntax, since most of them abounded in 'komma + og', a totally unenglish way of constructing a sentence.

The next step was to scrap the 'essay'. It is a mere intellectual exercise with no real addressee. It has nothing to do with real communication. The subjects offered are so broad and provide so many alternatives that the students are often writing about 'life in general'. 'Treat the subject in any way you like', they are even told. Since they are writing under exam conditions, they have little time to mull over what they have written. The results are often thin on content, badly organised and are basically spoken English written down on paper, not examples of written English. They are only written for me and the co-examiner and, quite frankly, practically all of them are extremely boring. I know of no meaningful way to use them in assessing the student.

Step three is to lift out 'stilretning + kommentar' and make it one half of the oral exam. For some reason, the written test has always been 10. klasse udvidet. Drop that. Insist on a 'springboard' manuscript, to be handed in some time in advance of the exam. Allow the student (or students - introduce group exams) to go out and find the texts. Insist that any marking is preceded by an outline of the student's views on language, language learning and concept of errors. Let all that be explained in Danish or English. For now the student is correcting the school pupil, not finding ALL the mistakes for me as an examiner. Let the student justify all corrections. Insist on how the student - verbatim in Danish - would explain corrections to the pupil. To do this, the student now has to find 'growth points', areas in the grammar where something is partially understood, points that need to be encouraged. And the discipline of grammar grows naturally out of the explanations the student is trying to formulate.

Instead of the previous four disciplines, the written exam now consists exclusively of a question about literature which all have read together, removing the element of surprise. There is a good chance that the students are actually interested in what they are writing - and that rubs off on the quality of their English. They can have prepared much of what they want to say at home, for that matter. I would not object to the written exam being DONE at home either, as long as we have some way of checking that someone else did not do the writing. (The oral exam is normally capable of revealing 'ghost writers'.)

Now for the 'country' version of the oral exam. Scrap all the old exam. Replace it by a discussion of written

work in English taken from the Folkeskole (see above). Add a second 'manuscript' - for discussion - on any English subject the student is interested in. So far, topics have ranged from communicative competence to Martin Luther King - and from the use in school of everything from South African pop songs to drama, soap operas, myth and fairy-tales. Insist on the material being seen as part of a teaching unit at the Folkeskole (possibly an 'undervisningsforløb'). Make this half of the exam take place in English.

These changes shift the emphasis from knowledge to knowledge + formidling. They lead to the occasional student doing badly if he or she is unable to motivate why and how any item of knowledge could be used in teaching. They lead to other students doing better than before, despite a fairly high percentage of errors in their spoken and written English. Which would you rather have?

There are still serious objections to the tests. The material taken from Folkeskole is based on THEIR essays, which are just as objectionable as those insisted on previously at Seminarium level. The kids are not motivated to write about life in general for the examiners. So the resulting English is often poor. It is practically always spoken English written down, so nothing can really be corrected in terms of written English. And it is also difficult to judge ONE piece of work by a school pupil. You need three or four pieces by the same person to be able to follow a pattern of development - and this often proves impossible to get hold of. This reduces the validity of any assessments.

Despite this, I feel that we get closer to finding out whether a student will be a good teacher of English than we ever did when Copenhagen was in charge.

Our freedom will be short-lived. We can expect a swift re-introduction of written tests in English for all colleges of education in Denmark in the very near future. To impose the same test for the whole country sounds a good idea, but it is only so if the test is a good test. I have argued that it is necessary for the students themselves to go out and find their own texts. That is because I have been very unimpressed with the texts supplied so far. Even if it were possible for Copenhagen to find three (or more) pieces of work by the same pupil and have them sent out to the colleges well in advance, that would not solve the problem. For all students of English to look at the same three pieces of work (rather than one unknown piece on the same day) does not make for a reliable exam. Reliability and credibility only come in when the student is accountable for the way in which the corrections have been made and is capable of proposing meaningful ways for the pupil to move on. And, in my opinion, that has to come from the individual, not the system.

Having now examined using the new method with three different co-examiners, I am aware of divergences that can emerge in awarding marks, according to the personal views of the co-examiners re the role of English teaching at a particular college of education. How are we to compare an 'Odense 9' with a 'Ribe 9' or a 'Silkeborg 9', for example? The answer is that you have to trust the examiner and make sure as co-examiner that you know what the college is trying to assess. I would argue that under the old system exactly the same was true - that a centralised system is absolute in theory but always relative in practice. This statement is made after having attempted, to the best of my ability, to be objective as an examiner for quarter of a century. What we need is an examination that seeks to test what it is useful to test.

So my question is: What do we want the students we send out to be able to do in their English teaching? To find out, you have to be prepared to ignore tradition and slip your moorings. We are fairly pragmatic down here in H.C. Andersen country. And we want to turn out swans, not ducks.

Tema: Evaluering af sprogfærdighed



Intern evaluering af elevernes kommunikative færdigheder - et forskningsbaseret udviklingsarbejde i engelsk i folkeskolen

Erik Poulsen

Lektor i engelsk, Danmarks Lærerhøjskole.

Baggrund

Et af de fremtrædende principper i den nye folkeskolelov er princippet om undervisningsdifferentiering, som bygger på en løbende intern evaluering. I det nye faghæfte til engelsk i folkeskolen [note 1](#) er der gjort et forsøg på at give lærerne nogle pejlemærker til, hvordan de kan realisere en sådan evaluering i undervisningen. Både Kirsten Hastrup og jeg deltog i udarbejdelsen af faghæftet, men vi følte begge, at det med det færdige resultat ikke var lykkedes os at give lærerne tilstrækkelig støtte til at gennemføre en systematisk løbende intern evaluering af elevernes centrale færdigheder og kundskaber (kommunikative færdigheder, sprog og sprogbrug, sprogtilegnelse samt kultur- og samfundsforhold) [note 2](#).

Intern evaluering er også blevet et centralt begreb, fordi den nye folkeskolelov [note 3](#) kræver, at skolen regelmæssigt underretter eleverne og forældrene om elevernes udbytte af undervisningen, og desuden skal lærerne løbende foretage evalueringer med henblik på vejledning af den enkelte elev. Min erfaring bl.a. fra kursusvirksomhed på Danmarks Lærerhøjskole er imidlertid, at lærerne mangler redskaber og metoder til systematisk at beskrive og vurdere et sådant fagligt udbytte af engelskundervisningen. Det er mit indtryk, at lærerne selv ønsker at opprioritere denne evaluering, men at de står famlende over for, hvordan de kan gøre det mere systematisk, og stort set bliver det kun til generelle, impressionistiske vurderinger.

Når lærerne planlægger undervisningsforløb eller laver årsplaner, er det de færreste, der foretager en målcentreret planlægning, hvor de opstiller delmål for de centrale indlæringsområder, og i hvert fald er målene ikke specificeret ud fra en systematisk progression.

Det er mit klare indtryk, at de fleste lærere i stedet benytter en lærebogscentreret planlægning, hvor lærebogens indhold og aktivitetsforslag er mere eller mindre centrale, evt. suppleret med andet materiale.

Nogle lærere benytter ikke en grundbog som udgangspunkt for planlægningen af undervisningens indhold og aktiviteter. De overvejer først og fremmest, hvad de vil have eleverne til at gøre, hvad eleverne skal arbejde med, og evt. hvilke produkter de forventer, at eleverne frembringer. Lærerne vælger så tekster og materialer ud fra dette [note 4](#).

Oftest inddrager de eleverne i planlægningen, men det er lærernes forestillinger om, hvad der er centralt for planlægningen, der danner rammen for drøftelserne.

Projektets formål

Projektets indsamling af informationer har til formål at skabe grundlag for vurderinger ud fra hvilke man kan træffe beslutninger om forskellige forhold. Det kan for eksempel være om, hvordan læseplanen for et fag skal udarbejdes, hvordan man vil ændre sin undervisning, hvilke materialer man vil vælge, eller om grundlaget for, hvordan elev og lærer sammen kan planlægge elevens videre kommunikative udvikling på forskellige tidspunkter i undervisningen. I det projekt, som beskrives i det følgende, begrænser vi os til dette sidste formål - altså en løbende intern evaluering af elevens kommunikative formåen.

I vort projekt ønsker vi at udvikle metoder og redskaber, der kan hjælpe lærerne til - sammen med eleverne - kvalificeret, konkret og systematisk at foretage fortløbende interne evalueringer af elevernes faglige udbytte af undervisningen. På lidt længere sigt regner vi med, at de indsamlede erfaringer fra de involverede projektskoler kan danne mønster for evalueringer i faget på andre skoler. Ligeledes forventer vi, at principperne kan danne model for andre fag, selvom den konkrete udformning vil skulle ændres, så den afspejler fagenes forskellige karakter [note 5](#).

Opbygning

Indledningsvis har vi arbejdet med projektet gennem studier af udenlandske erfaringer og et dansk pilotprojekt med et meget begrænset antal engelsklærere i foråret 1997 og foråret 1998.

Projektet er planlagt til at løbe over de følgende to år (1998/99 og 1999/2000), og vi tænker os at ca. 25 lærere fra 12 - 15 skoler skal medvirke.

I skoleåret 1998/99 ønsker vi at begrænse os til at arbejde med intern evaluering inden for det CFK-område (Centrale Kundskabs- og Færdighedsområde) som hedder: læse-, lytte-, tale-, skrive-, samt sprogtilgænsesstrategier. I 1999/2000 udvides evalueringsområderne til også at inddrage de øvrige centrale områder af CKF for engelsk (sprog og sprogbrug samt kultur- og samfundsforhold).

Udviklingsarbejdet vil foregå som en kombination af kursusvirksomhed i DLH-regi og lærernes arbejde på skolerne med indsamling og en første bearbejdning af deres erfaringer. På kurset vil vi foretage den overordnede planlægning og evaluering, og i forbindelse med arbejdet på skolerne vil vi fungere som konsulenter med besøg på skolerne.

Indhold

De metoder og redskaber, som vi vil udvikle, skal sigte mod at fungere som støtte til lærere og elever, således at deres evalueringer dels samler sig om væsentlige aspekter i undervisningen og dels ses i sammenhæng, så de rummer en indbygget progression baseret på fagets læseplan og undervisningsvejledning. Vi vil operere med delmål som grundlag for en kriterierelateret evaluering. Delmålene skal på den ene side være så konkrete, at eleverne reelt kan anvende dem til at skabe fokus for deres arbejde med faget, men samtidig skal de være så åbne og fleksible, at de giver rum for kreativitet og selvstændig tolkning og fremstilling.

Hovedspørgsmålet er ikke i første række om evalueringen af eleverne er pålidelig, men om den bidrager til at gøre eleverne bedre til at tilegne sig det fremmede sprog.

Et hjælpemiddel, som vi vil udvikle, er en beskrivelse af konkrete delmål sat op i en progression. Denne beskrivelse vil i første omgang bygge på en 10 trins skala, som vi har fundet i det britiske National Curriculum for Foreign Languages [note 6](#). Som eksempler angives her beskrivelserne for lyttefærdighed på trin 4 og 5:

Trin 4:

At forstå og at reagere på længere instruktioner, beskeder og dialoger, der består af kendt sprog i enkle sætninger. Eksempler: At lytte til en lokal vejrmelding og anbringe symboler på et kort; at lytte til et autentisk eller et simuleret interview med en kendt person og derefter selv at lave et nyt interview ud fra det hørte.

At finde frem til og at notere specifikke og væsentlige detaljer i længere beskeder og dialoger i en sprogform, som eleverne kender. Eksempler: Fra en sang at skrive ord ned, som hører til en bestemt kategori, (f.eks. tal eller beskrivende tillægsord); at kunne uddrage priser eller ord for hverdagsting fra en annonce.

Trin 5:

At forstå og at reagere på talte sprogsekvenser, som indeholder kendte ord og udtryk og materiale fra forskellige sammenhænge. Eksempel: Reagere på en videotekst med korte interviews, hvor folk taler om deres arbejde. Eleverne noterer forskellige oplysninger om deres arbejde.

At uddrage specifikke oplysninger eller detaljer fra længere sekvenser af talt sprog. Eksempel: At notere detaljer om togtider og billetpriser, der oplyses i en telefonsamtale, der er et rollespil.

Vi forestiller os, at beskrivelser som disse vil kunne fungere som en ramme for elevernes udvikling inden for de forskellige færdigheder.

Ud fra en sådan skala vil vi arbejde med to former for evaluering:

1. diagnostisk evaluering direkte integreret i undervisningen
2. evaluering knyttet til de centralt opstillede delmål.

1. Diagnostisk evaluering direkte integreret i undervisningen

Det som evalueres er elevernes processer og produkter i forbindelse med de aktiviteter og det indhold som indgår i undervisningen. Evalueringen kan ske på grundlag af observationer, elevprodukter, interviews, elev- og læreroptegnelser samt elevernes selvevalueringer i mundtlig eller skriftlig form. Dertil kommer evt. småprøver i de færdigheder, som eleverne har arbejdet med.

Mange lærere benytter allerede nu en sådan form for evaluering, men den knytter sig ikke direkte til de mål der er opstillet for undervisningen, og den er ofte usystematisk. En del lærere benytter evalueringsskemaer og inddrager elevernes selvevaluering, men ofte er de punkter som inddrages enten meget generelle, eller de er mere eller mindre tilfældige, idet de ikke afspejler en systematisk progression.

Derfor vil vi arbejde på at udvikle en løbende diagnostisk evaluering, som baserer sig på klart definerede mål. Ved planlægningen af de forskellige undervisningsforløb skal lærerne opstille konkrete mål for færdighederne og de tilknyttede tilegnelsesstrategier, og man skal derefter benytte disse mål som kriterier for løbende evaluering af det faglige udbytte.

Ved at drøfte formuleringerne af målene med eleverne, skal lærerne søge at udbygge elevernes bevidsthed om sprogtilegnelse, og man skal inddrage og kvalificere elevernes selvevaluering.

2. Evaluering knyttet til de centralt opstillede delmål

Det allerede omtalte engelske evalueringsredskab med niveaubeskrivelser af ti trin på en skala er også udgangspunktet for det andet aspekt, vi vil arbejde med.

Elevernes færdigheder skal evalueres på grundlag af en eller flere opgaver, som er uafhængige af det, som eleverne direkte har arbejdet med i undervisningen. Disse opgaver skal fremkalde en adfærd, som afspejler det delmål, der evalueres.

Vi ønsker her at kunne tilbyde lærerne en række opgaver/prøver til de receptive færdigheder: at læse og at lytte, samt nogle redskaber til at beskrive elevernes udvikling af deres mundtlige og skriftlige udtryksfærdighed. Prøverne skal kunne fungere som pejlemærker for, hvor langt eleverne generelt er i deres faglige udvikling. Sådanne prøver, som bygger på læseplanen for engelsk, eksisterer endnu ikke herhjemme, så det er vort mål at udvikle og afprøve prøveformer til alle fire færdigheder. I denne beskrivelse nøjes jeg med at give to eksempler.

Til evaluering af de *receptive* færdigheder overvejer vi at inddrage lytteprøver fra Norge og Sverige^{[note 7](#)}, hvor målene for undervisningen i høj grad ligner vore. Disse lande udarbejder centralt en række diagnostiske prøver i f.eks. lytteforståelse. De enkelte opgaver er udarbejdet, således at de er i overensstemmelse med det sprog og de kommunikative problemløsningsopgaver ("tasks"), der er beskrevet på et bestemt skalatrin.

Med hensyn til de *produktive* færdigheder, f.eks. mundtlig udtryksfærdighed, vil vi opfordre lærerne til at lave video- og båndoptagelser af enkelte elever eller af elevpar. Til inspiration (model) for et sådant arbejde vil vi udarbejde video-optagelser af elever, der udfører kommunikative problemløsningsopgaver nævnt i delmålene med tilhørende beskrivelser, analyser og vurderinger af elevernes udførelse af opgaven.

I undervisningsvejledningen lægges der op til, at lærerne som et element i den interne evaluering med mellemrum optager elever på lyd- eller videobånd, så det er muligt at følge den enkelte elevs mundtlige udtryksfærdighed f.eks. fra femte til ottende klasse, så det er dette vi vil afprøve i praksis.

Integration af de to evalueringsformer

De to former tænkes i første omgang at skulle supplere hinanden. Vort langsigtede mål er imidlertid, at den enkelte lærer vil betragte dem som et samlet hele.

For eksempel kan man bruge en centralt udarbejdet lytteopgave til at bevidstgøre elever om gode lyttestrategier, om lytteproblemer og om hvordan de kan tackle dem. Prøvernes styrke vil være, at de kan vise den enkelte elevs stærke og svage sider, således som hun netop har oplevet dem i forhold til et konkret eksempel. Man kan således integrere en centralt udarbejdet opgave direkte i undervisningens delmål i forhold til CKF-området "Sprogtilegnelse", der blandt andet omfatter lyttestrategier.

Vi forestiller os foreløbig, at medens lærer og elever foretager den integrerede evaluering løbende, vil den centralt udarbejdede form finde sted en gang om året for de receptive færdigheders vedkommende og i 5. og 8. klasse for de produktives.

Hvis man endelig ser de diagnostiske prøver i forhold til de centralt udarbejdede opgaver, f.eks. kriterierne for vurdering af mundtlig udtryksfærdighed, mener vi at vort arbejde vil medvirke til at styrke sammenhængen mellem intern evaluering og afgangsprøverne, så eleverne ikke oplever, at der er et spring til de eksterne prøver, men at der vil være tale om en glidende overgang.

Noter

1 Engelsk. Faghæfte 2. Undervisningsministeriet 1995. Folkeskoleafdelingen.

2 Vi er enige om principperne, som kommer til udtryk i artiklen, men jeg har foretrukket i det følgende at benytte jeg-formen, da artiklen afspejler en række af forfatterens personlige synspunkter og holdninger, som

ikke har været gennemdrøftet i detaljer med Kirsten Haastrup.

3 Folkeskolelov af 23. juni 1993 §13.

4 I forbindelse med denne form for planlægning opererer Eisner (E. W. Eisner (1985): The Art of Educational Evaluation. London. Falmer Press) med "expressive objectives" og finder, at lærerne ved planlægningen af deres undervisning i første række interesserer sig for læringsaktiviteter. En kort diskussion af Eisners synspunkter findes i G. Brindley (1994): Assessing Achievement in the Learner-Centred Curriculum. Second Impression. NCELTR. Australia. Denne bog har i øvrigt en del interessant stof i forbindelse med mål og intern evaluering.

5 I denne forbindelse forekommer hele den generelle diskussion om standarder central. Se f.eks.: Tema 52. Standarder og profiler. Kvalitetsudvikling og institutionsbeskrivelse for gymnasiet og hf. Undervisningsministeriet. Gymnasieafdelingen 1997 og J. S. Kendall & R. J. Marzano (1996): Content Knowledge. A Compendium of Standards and Benchmarks for K-12 Education, Second Edition. Kan findes på internettet. Adresse: <http://www.mcrel.org/standards-benchmarks/>

6 Modern foreign languages in the National Curriculum. HMSO, November 1991.

7 Svenskerne har centralt udviklet kommunikative diagnostiske prøver i engelsk (modersmål og matematik) til 5., 7. og 9. klasse. Til 5. og 7. klasse tilbydes de lærerne, mens de skal benyttes i 9. klasse. Prøverne til engelsk er udarbejdet af Avdelningen för språkpedagogik, Göteborg universitet. I det norske EVA-projekt har man udviklet kommunikative diagnostiske prøver til 8.klasse. En kort beskrivelse af projektet findes i Språk og Språkundervisning 2/96 s. 27 - 31. Se også [Gudrun Ericksons artikel](#) andetsteds i dette nummer af Sprogforum.

Tema: Evaluering af sprogfærdighed



Åbne prøver for kreativ sprogundervisning - folkeskolens skriftlige prøver i fremmedsprog

Hans Lammers

Cand.mag. i tysk og dansk

Lektor ved Institut for Humanistiske Fag

Danmarks Lærerhøjskole.

**Medlem af opgavekommissionen for FSU i
fremmedsprog.**

Grundlaget for prøver

Folkeskolens udvidede skriftlige afgangsprøver (FSU) i engelsk, tysk og fransk er ikke kun instrumenter til at måle, hvilke kundskaber og færdigheder eleven har tilegnet sig, herunder i hvor høj grad skolen har bidraget til at udvikle elevens selvstændighed og overblik. De har også en tilbagevirkende effekt på den daglige undervisning.

Bag prøverne ligger - i overensstemmelse med fagformålet og ckf-områderne - en række generelle forudsætninger om,

- at der er en sammenhæng mellem sprog og kultur,
- at undervisningen skal skabe rammer for elevernes aktive sprogtilegnelse og - at undervisningen skal bygge på et kommunikativt orienteret sprogsyn.

Det juridiske grundlag for prøverne er Bekendtgørelse om folkeskolens afsluttende prøver af 21. juli 1995, §§ 1 og 10 samt 40, 41 og 42.

§ 1, stk. 1, bestemmer, at *folkeskolens afsluttende prøver har til formål at give eleverne mulighed for at opnå en kontrolleret bedømmelse af, i hvilket omfang de har tilegnet sig de kundskaber og færdigheder, der er angivet i bekendtgørelse om formålet med undervisningen i folkeskolens fag med angivelse af centrale kundskabs- og færdighedsområder*. Stk. 2 fastslår, at *prøverne i videst muligt omfang skal afspejle det daglige arbejde i undervisningen*.

De eksisterende prøver

De skriftlige prøver i engelsk, tysk og fransk har samme opbygning: Ud fra et oplæg, bestående af en kort tekst, et fortællende billede, og ofte tillige en række relevante stikord, skal eleven skrive en fri fremstilling. Som regel har eleven tre oplæg at vælge imellem.

Et oplæg kan for eksempel være en lidt længere tekst og lægge op til en stillingtagen og en argumenterende besvarelse. Et andet oplæg kan være visuelt orienteret og bestå af et foto eller et maleri. Et tredje oplæg kan appellere mere til elevens fabulerende evner.

Emnekredsen har som regel tilknytning til elevernes erfaringsverden og søger at forbinde indtryk fra det fremmede med elevens egne forudsætninger.

Engelskopgaverne i maj/juni 1997 lød f.eks. "*The Runaway*" (et billedoplæg til en fri fortælling), "*Risk-Taking*" (om at tage en risiko i hverdagen) og "*A Voice for the Voiceless*" (om dyrebeskyttelse); tyskopgaverne "*Musik ist Trumpf*" (om oplevelser med musik), "*Mit den Eltern in die Ferien?*" (om at tage på ferie med venner eller med forældrene) og "*TV-Sport*" (om aktuelle sportsbegivenheder); franskopgaverne om "*Chercher un emploi*" (om at søge et fritidsjob), "*L'an 2007*" (om fremtidsforventninger) og "*Ça me passionne*" (om ens yndlingsbeskæftigelse).

Karakteristisk for FSU-prøverne i dag er,

- at de er *funktionelle*, dvs. at de giver eleverne lejlighed til at vise færdigheder, der er anvendelige også uden for en skolesammenhæng;
- at de er *kommunikative*, at de lægger op til at sproget bruges til at udtrykke noget med en hensigt, således som sproget bruges normalt i enhver menneskelig sammenhæng, beskrivende, forklarende, fabulerende, argumenterende etc.;
- at de er *frie og åbne*, med mulighed for mange forskellige rigtige besvarelser; det modsatte havde været bundne og lukkede tests med én eller ganske få rigtige svarmuligheder;
- at de er *resultatorienterede*, dvs. at de måler det, eleven kan, og at de ikke er konstruerede til først og fremmest at dokumentere elevens mangler;
- at de er *elevorienterede*, dvs. at eleverne indholdsmæssigt og sprogligt kan vise, hvad de hver især kan yde, når de selv må vælge det sproglige og indholdsmæssige plan, dog i overensstemmelse med opgaveformuleringen.

En kritisk læser kunne indvende, at ikke alle opgaver lægger op til en stil, der henvender sig til en tydelig adressat i form af f.eks. et brev eller et læserbrev, og at de derfor ikke er "kommunikative". Dertil er at sige, at opgavekommissionen ikke opfatter begrebet "kommunikativt" i en så snæver forstand, men mener, at et essay, hvor eleven tager stilling til et givet problem eller udvikler sine tanker i mere fabulerende form også har en kommunikativ funktion. Der forekommer med jævne mellemrum kommunikative opgaver med en bestemt adressat. Men hvis alle opgaver fik form af breve eller debatoplæg, ville de kunne blive temmelig ensformige og uden appel til elever med forskelligartede anlæg.

En anden kritiker kunne indvende, at ikke alle opgaver er så funktionelle, at de lægger op til at eleven skal skrive en tekst (f.eks. en kort informativ meddelelse eller en jobansøgning), som han eller hun rent faktisk kan få brug for i forbindelse med et ophold i udlandet. Netop denne evne bliver mere og mere vigtig i takt med den tiltagende europæisering og internationalisering.

Det udelukker under alle omstændigheder ikke, at eleverne ligesom på modersmålet også skal kunne vise deres evne til at bruge fremmedsproget til at udtrykke tanker og følelser og til at tage stilling til forhold i deres omverden.

FSU-opgaverne er prøver i sammensatte færdigheder. De er prøver i ordforråd, grammatik og retskrivning samt i brug af ordbog. Afhængig af, hvilken af tre mulige opgaver eleven vælger at besvare, prøves der desuden i

læseforståelse og billedlæsning. De tekster, der danner optakt til opgaveformuleringen, skal inspirere eleverne emnemæssigt og samtidig give dem et forråd af ord og vendinger, som de kan omformulere og videreudvikle i deres egen skriftlige fremstilling. Derfor viser prøverne også elevernes færdigheder i at benytte et givet sprogligt materiale.

Nogle konkurrerende begrebspar

- "Præcision" over for "korrekthed"

Prøvebekendtgørelsen (1995) stiller i alle tre sprog krav om at eleverne udtrykker sig forståeligt, hensigtsmæssigt og sammenhængende i overensstemmelse med opgaveformuleringen. Dog er der en interessant forskel mellem engelsk på den ene side og tysk og fransk på den anden: I engelsk stilles der desuden krav om færdighed i at udtrykke sig *"forholdsvis præcist og nuanceret"*, mens det tilsvarende krav i tysk og fransk er, at eleven skal kunne udtrykke sig *"i det væsentlige sprogligt korrekt"*.

Præcision har først og fremmest med ordforrådet at gøre, mens korrekthed knytter sig såvel til ordforrådet som til syntaks og specielt til sprogets morfemsystem. Ordvalget er af stor betydning for kommunikationen. Et krav om et *"forholdsvis præcist og nuanceret ordvalg"* må imidlertid ses i forhold til, hvorledes et sprog i det hele taget er opbygget, såvel morfologisk, syntaktisk som leksikalt.

Sprogvidenskaben skelner mellem analytiske sprog med begrænset eller ingen bøjningsmorfologi som f.eks. engelsk og kinesisk, og syntetiske sprog med rigt bøjningsmønster, f.eks. latin og græsk. Tysk og fransk kan ikke entydigt placeres i en af de to båse. Sammenlignet med latin er de snarere analytiske, men sammenlignet med engelsk er de snarere syntetiske.

Den kendsgerning, at tysk og fransk begge har et mere udbygget morfemsystem i forhold til engelsk, er den væsentligste årsag til, at man i disse to sprog har valgt at fastholde bestemmelsen *"i det væsentlige korrekt"*. Dermed udtrykkes en vis grad af overbærenhed og tolerance over for afvigelser fra det grammatiske formsystem.

- "Forståelighed" over for "grammatisk korrekthed"

Da de første FSU-opgaver så dagens lys i 1979, lagde vurderingskriterierne ud fra et kommunikativt orienteret sprogsyn op til at vægte forståeligheden højt.

I en afhandling *"Grammatisk korrekthed sat i relation til forståelighed"* påpegede Rubi Cardel Gertsen (1982) imidlertid, hvor problematisk forståelighed er som bedømmelseskriterium. Hun lod 123 tyske FSU-stile, skrevet af danske elever fra 9 forskellige byskoler, spredt over hele landet, læse af en række tyske informanter med henblik på at afklare forståeligheden.

Rubi Cardel skriver: *"Forståelighed hænger altid konkret sammen med en bestemt persons opfattelse og forståelse af en bestemt tekst. Det betyder, at forståelighed er subjektiv, person- og situationsbunden."*

Manglende forståelighed beror ofte på et samspil af fejl og kan angå ordvalget, sætningsopbygningen, grammatiske kategorier som køn, tal og kasus, samt det faktuelle indhold i en meddelelse.

Vurderingskriterier

FSU-prøverne er valide i den forstand, at de i overensstemmelse med prøvebekendtgørelsen måler elevens evne til *"at udtrykke sig forståeligt og hensigtsmæssigt i en sammenhængende skriftlig fremstilling"*. Dermed måler de elevens kommunikative færdigheder og beherskelse af sprog og sprogbrug.

Der vil naturligvis være forskellige opfattelser af, hvad der er *"forståeligt, hensigtsmæssigt og sammenhængende"*. Frie besvarelser kan ikke bedømmes helt objektivt i testteknisk forstand, således som det ville være muligt i en lukket multiple-choice test eller en anden objektiv test, som kun rummer én eller få korrekte svarmuligheder. Til gengæld er friere og åbne FSU-opgaver mere i overensstemmelse med en undervisning, der ud over den en systematisk formidling af grammatiske færdigheder og kundskaber også

omfatter sproglige aktiviteter med engagement, oplevelse, fantasi og kreativitet.

Kultur- og samfundsforhold er en væsentlig del af selve indholdssiden af sprogundervisningen, dvs. de emner, man beskæftiger sig med. Fordi lærernes frihed til sammen med eleverne at planlægge undervisningens indhold skal bevares, må prøverne sigte bredt og såvidt muligt præsentere eleverne for en mangfoldighed af temaer og indtryk fra det pågældende sprog- og kulturområde.

Med de frie og åbne prøver er der fra uddannelsespolitisk side truffet et valg, som blandt andet indebærer en hensyntagen til prøvernes mulige tilbagevirkende effekt på undervisningen. Hvis prøverne havde lagt vægt på først og fremmest at kontrollere, om eleverne har tilegnet sig den formelle grammatik, kunne den forudgående undervisning let være blevet styret i retning af et arbejde, der fortrinsvis drejede sig om sprogets morfologiske og syntaktiske system.

Hvad så med objektiviteten?

Det er naturligt, at samme stil kan bedømmes forskelligt. Forskellene bunder i graden af tolerance og i vægtningen af de faktorer der indgår i helhedsvurderingen. Det er derfor vigtigt at der opretholdes en stadig og levende kontakt mellem sproglærerne gennem censorkurser og andre videreuddannelsesaktiviteter og igennem undervisningsministeriets årligt tilbagevendende censormøder, således at der kan skabes en fælles opfattelse af, hvordan prøvebekendtgørelsens begreber skal fortolkes i en række konkrete tilfælde.

Hvad prøvernes reliabilitet angår, f.eks. deres pålidelighed mht. ensartet sværhedsgrad år efter år, er der tale om et skøn. Det at opgaverne er så åbne er en anden faktor som bevirker, at de har en meget lav reliabilitet. Den eneste måde at påvirke reliabiliteten er gennem emnevalget og af opgaveformuleringen, herunder den sproglige hjælp der gives med henblik på besvarelsen.

Fremtidens prøver

Prøverne udvikles løbende i takt med, hvad der foregår i den daglige undervisning. Det gælder såvel emnevalget som kreative skriveaktiviteter.

Når sprog- og kulturformidlingen i fremtidens sprogundervisning i større omfang suppleres med international kommunikation via IT, vil dette bidrage til at udvide elevernes sproglige og kulturelle bevidsthed. I en artikel skriver Lis Kornum (1994) f.eks. om nye og motiverende dimensioner, som sprog- og kulturformidling via elektronisk post kan medføre. Også Lone Hagen og Annie Ring Knudsen (1997) beretter om inddragelse af elektronisk post i den daglige sprogundervisning.- Hvis prøverne skal afspejle den daglige undervisning også på dette område, må det indebære, at eleverne får mulighed for at vise deres evne til at indhente og bearbejde informationer og til at klare en interkulturel kommunikation.

Litteratur

Cardel Gertsen, Rubi: Elevsprog - Grammatisk korrekthed sat i relation til forståelighed. Anden del af licentiatafhandling, DLH 1982.

Formål og centrale kundskabs- og færdighedsområder - folkeskolens fag. Undervisningsministeriet, 1994.

Hagen, Lone & Annie Ring Knudsen: Das Bild der Anderen. Begynderundervisning i fremmedsprog med e-mail. INFA-Projektet, Danmarks Lærerbhøjskole, 1996.

Kornum, Lis: Sprog og kulturformidling via elektronisk post. i: [Sprogforum årg. 1, 1994, nr. 1.](#)

Undervisningsministeriet: Prøverne i engelsk, fransk og tysk. Bekendtgørelse og vejledning, 1996.

Undervisningsministeriet: Prøver, Evaluering, Undervisning. Fremmedsprog, 1997. (Indeholder bl.a. censorudsagn om årets skriftlige prøver: om emner, tekstvalg, illustrationer og opgaveformuleringer samt om elevbesvarelsernes emnebehandling, omfang, sprogfærdighed og fejltyper).

Tema: Evaluering af sprogfærdighed



Portfolio-bedømmelse - en mulighed i Danmark?

Tim Caudery

Ph.D. Adjunkt, Engelsk Institut, Århus Universitet.

Portfolio-bedømmelse er én af en række nye "alternative" bedømmelsesformer, der er udviklet til brug i fremmedsprogsundervisningen, især i USA. Man sigter på at finde frem til en bedømmelsesmetode, der nøje afspejler, hvad eleverne rent faktisk lærer i undervisningen. (Her skal man huske på, at "objektive" multiple choice-tests, som ofte ikke har nogen klar forbindelse med de færdigheder, der er blevet undervist i, er meget mere udbredt i USA, end de er i Europa.)

Ved portfolio-bedømmelse bedømmes elevens opnåede færdigheder, ikke på grundlag af en enkelt præstation, som ved en almindelig eksamen, men på basis af en portfolio (egentlig "mappe", her brugt om en "samling") indeholdende en række forskellige opgaver, der er udført over længere tid. Det vil sige, at det grundlag, som eleven skal bedømmes på, er mere omfattende og varieret. Denne måde at vise sine færdigheder på er meget almindelig inden for de visuelle kunstarter (f.eks. malerkunst og fotografi), design (arkitektur og tøjdesign), musik (komposition), etc. i såvel akademisk som ansættelsesmæssig sammenhæng. Vil denne bedømmelsesform kunne bruges i fremmedsprogsundervisningen i Danmark?

Elevens portfolio bygges normalt op i løbet af et kursus og indeholder eksempler på arbejde, som er udført på kurset. Nogle gange stiller læreren visse betingelser i forhold til portfolioen, f.eks. hvor mange forskellige opgaver, den skal indeholde, og/eller hvilke typer opgaver, der skal være repræsenteret; men det er eleven, ikke læreren, der er ansvarlig for valget af indhold. Portfolioen skal omfatte opgaver fra hele kurset, ikke bare den "bedste" opgave, der er lavet i den sidste del af kurset; portfolioen skal afspejle såvel fremskridt som slutpræstation. Det er elevens mulighed for at vise, hvad han/hun har lært i løbet af perioden. På den måde er portfolioen med til at øge elevens engagement i kurset og til at fremme hans/hendes motivation med hensyn til skriftligt arbejde. Den fremmer forhåbentlig også elevens bevidsthed om egne præstationer.

Portfolioen vil typisk indeholde skriftlige opgaver - stile og andre former for tekstproduktion, afhængig af hvilke opgaver, der bliver stillet i løbet af kurset. Lærer-feedback på opgaverne og karaktererne for dem vil normalt også være inkluderet. Med hensyn til længere opgaver, kan der også indgå to eller flere gennemskrivninger af nogle af teksterne, for at vise hvordan disse har udviklet sig. Der kan også indgå andet materiale, der viser

fremskridt i andre sprogfærdigheder, f.eks. en læsejournal (en liste over frit valgt læsning i løbet af et kursus, med en kort elevkommentar til hver bog eller tekst). Det ville måske også være muligt at inkludere lyd- og videobånd i forbindelse med mundtlig sprogfærdighed, eventuelt optagelser af rollespil eller gruppearbejde. Læreren går med jævne mellemrum elevens portfolio igennem og diskuterer indholdet med ham/hende.

Portfolioen bliver bedømt ud fra de kriterier, der skønnes relevante; der er mulighed for stor variation. For eksempel kan portfolioen bedømmes i sin helhed eller som summen af de enkelte dele, hvor hver opgave gives en karakter, hvorefter disse lægges sammen, og man kommer frem til et gennemsnit. De fremskridt, eleverne gør over en længere periode, kan også indgå som en del af bedømmelsen; det vil også være nødvendigt at tage højde for det faktum, at nogle af opgaverne repræsenterer arbejde, der er lavet på et tidligt tidspunkt i kursusforløbet. Den slags overvejelser indebærer temmelig vanskelige afgørelser, hvad angår vægtningen af de forskellige bedømmelseskriterier, og kan få stor indflydelse på resultatet af bedømmelsen. Hvis f. eks. fremskridt i løbet af kurset vægtes kraftigt, vil dette begunstige de elever, der har vist, at de er gode til at tage imod undervisning, og det er en vigtig evne; men det kan også resultere i, at de elever, som har de bedste sprogfærdigheder, ikke får de højeste karakterer. Der kan også let opstå problemer med hensyn til sammenligning af portfolioer, og det er et problem, når der skal gives karakter; hvordan sammenligner man f.eks. en portfolio, der indeholder få opgaver, af høj standard, med en portfolio med mange opgaver, men af lavere standard?

Mulige fordele ved portfolio-bedømmelse:

- God "*face validity*": bedømmelsen har en klar forbindelse med undervisningen.
- Positiv effekt på undervisningen: eksamensformen fremmer selve undervisningen ved at højne elevernes engagement, bevidsthed og motivation hele kurset igennem.
- Eleverne engageres i bedømmelsen af egne fremskridt, især gennem diskussion med læreren i løbet af kurset.
- Bedre bedømmelsesgrundlag: eleverne bedømmes på arbejde, der både er mere omfattende og normalt også mere repræsentativt end det, der bedømmes ved en enkelt eksamination.
- Reduktion af stress, som er normalt forekommende ved de gængse eksamensformer, og som selvfølgelig kan påvirke præstationen.

Mulige ulemper:

- Ikke alle færdigheder er lige egnede til portfolio-bedømmelse: denne form er bedst egnet til skriftlig sprogfærdighed og vil normalt være upraktisk ved bedømmelse af mundtlig sprogfærdighed (på grund af nødvendigheden af at lave et lydbånd for hver elev), og nærmest ubrugelig ved bedømmelse af lyttefærdighed.
- Omfanget af det materiale, der skal bedømmes, kan være ret stort.
- Bedømmelsens validitet er usikker: der kan herske tvivl om, hvad der prøves i ved portfolio-bedømmelse. For eksempel kan formidlings-/præsentationsfærdighed gøre en stor forskel.
- De forhold, som elevopgaverne løses under, er ikke kontrollerede. Det vil sige, at nogle elever måske har bedre faciliteter, og måske også får hjælp, når de skal løse de opgaver, der indgår i portfolioen.
- Elevernes portfolioer vil være forskellige med hensyn til indhold, især i de tilfælde hvor eleverne har fulgt forskellige kurser. Dette kan gøre en kvalitativ sammenligning vanskelig.
- Det kan være svært at udstikke klare retningslinier for bedømmelsen.

Der er stadig meget at forske i med hensyn til, hvad der rent faktisk kommer ud af at bruge portfolio-bedømmelsen, både hvad angår indlæring og evaluering, og dermed også reelle fordele og ulemper.

Portfolio-bedømmelse kan selvfølgelig bruges sammen med andre former for bedømmelse, således at man udnytter nogle af fordelene, samtidig med at man retter op på nogle af ulemperne. Man kan enten supplere den med en anden prøveform eller eventuelt bruge den som grundlag for en anden prøvetype, f.eks. en mundtlig prøve med bedømmelse, hvor portfolioen udgør en del af det emne, der diskuteres. Men man skal passe på, at resultatet af en sådan kombination med en anden bedømmelsesform ikke blot bliver en forøgelse af arbejdsbyrden for både elever og eksaminatorer/censorer.

Det ville være muligt at eksperimentere med portfolio-bedømmelse på nær sagt hvert trin i det danske uddannelsessystem: den kunne bruges på de lavere trin i folkeskolen som grundlag for en årskaracter (den kunne erstatte lærerens karakterbog og eventuelt en prøve som grundlag for karaktergivning); den kunne bruges på gymnasieniveau ved eksaminer med censor, dvs. den kunne erstatte eller supplere en afsluttende eksamen; den kunne også bruges i den videregående undervisning til erstatning af skriftlige eksaminer eller opgaver. Et sådant eksperiment ville i visse tilfælde kræve dispensation fra den givne studieordning, men det problem kunne sikkert godt løses. Og hvis der hersker bekymring mht. hvor retfærdig en given bedømmelsesform er i forhold til det, der er undervist i, ville det helt sikkert være et forsøg værd at prøve portfolio-bedømmelsesformen.

For lærere med adgang til internettet, som gerne vil vide mere om "alternativ" bedømmelse generelt og portfolio-bedømmelse i særdeleshed, er det nok nemmest at læse en række ERIC digests om emnet, som kan fås på http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/index/ eller <http://ericae2.educ.cua.edu/search.htm#Dig> (enter "portfolio assessment" i søgeboksen)(- denne har ikke kunnet verificeres. red). Følgende digests er meget nyttige: ED334603 (1991), "Portfolios: Assessment in Language Arts" af Roger Farr, ED376695 (1994), "Alternative Assessment and Second Language Study: What and Why?" af Charles R. Hancock, ED388890 (1995), "Portfolios for Assessment and Instruction" af Judith Arter et al, samt ED395500 (1996), "Practical Ideas on Alternative Assessment for ESL Students" af Jo-Ellen Tannenbaum. Portfolio-bedømmelser sammenlignes med andre former for bedømmelse i en generel diskussion af bedømmelse af skriftlig fremstilling på fremmedsprog af Glenn Fulcher i "Assessing Writing", i G. Fulcher (ed.) Writing in the English Language Classroom, Hemel Hempstead: Prentice Hall Europe ELT, 1997, pp. 91-107. Liz Hamp-Lyons har skrevet en meget fair og nuanceret artikel om nogle af de teoretiske indvendinger mod portfolio-bedømmelse i "Applying ethical standards to portfolio assessment of writing in English as a second language", i Michael Milanovic og Nick Saville (eds.), Performance Testing, Cognition and Assessment, Studies in Language Testing 3, New York: Cambridge University Press, 1996, pp. 151-164.

Theme: Assessing language proficiency



Portfolio assessment: A viable option in Denmark?

Tim Caudery

Ph.D. Adjunkt, Engelsk Institut, Århus Universitet.

Portfolio assessment is one of a number of types of "alternative" assessment that have been developed for language learning in recent years, primarily in the USA, in an effort to make assessment reflect more closely what students actually learn to do on their courses. (It should be remembered that "objective" multiple choice tests, which may bear little obvious relation to the skills that have been taught, are much more widespread in their use in the USA than they are in Europe.)

In portfolio assessment, a student's achievement is assessed not on the basis of a single performance, as in a conventional examination, but through a portfolio containing a number of separate pieces of work produced over an extended period of time. The sample of the student's work to be used as a basis for assessment is thus larger and more varied. Such a method of demonstrating one's skill is commonplace in fields such as the visual arts (painting, photography), design (architecture, clothes design), musical composition, etc., whether for an academic assessment or for purposes such as employment. Does this mode of assessment have something to offer for foreign language courses in Denmark?

Student portfolios are normally built up throughout a course, and contain items of work produced during that course. The teacher may sometimes stipulate certain conditions related to the portfolio, e.g. how many different pieces of work should be included and/or what types of work should be represented, but it is the student, not the teacher, who is responsible for making the choice of content. Work from the whole of the course should be included, not just the "best" work done at the end; the portfolio is a record of progress as well as final achievement. It is the student's means of showing what s/he has accomplished over the entire course period. Its existence should thus increase student involvement in the course, and help to motivate the student in producing written work. It should also help to make the student more aware of his/her own achievement.

Typically, the portfolio will contain items of written work - compositions or other types of text production, of course, but there will probably also be written exercises of other types, depending on what work the students have been asked to do during the course. Teacher feedback on the work and marks awarded for it will also normally go in. For pieces of extended writing, two or more drafts of some texts might be included, to demonstrate how the text developed. Other items could be included to indicate progress in other language skills: for example, there could be a reading journal showing books read from a class library, with the student's brief

comments on each book. It might even be possible to add audio or video tapes of oral performance, perhaps in role play or group work. Teachers will usually look at portfolios regularly during a course, and discuss their content with the students.

Assessment of the portfolio can be according to whatever criteria seem appropriate; considerable variety is possible. For example, the portfolio might be assessed as a whole, or as a sum of its parts, with each item being graded and the grades added together and averaged. Progress made over time might form a part of the assessment, and certainly it will be necessary to take into account in some way the fact that some items in the portfolio represent work done at an earlier stage of the course. Such considerations will involve quite difficult decisions about weighting of different assessment criteria, and these may have considerable effects on the results of the assessment. For example, if progress during the course is weighted heavily, this will reward students who have shown themselves able to benefit from teaching, which is an important quality; but the result may be that the students who have the highest level of language skill do not obtain the best marks. There are also likely to be difficulties in making comparisons between portfolios, which again presents a problem for grading; for example, how does a portfolio containing only a few pieces of work, but with those being of a very high standard, compare with a portfolio containing more work but of a lower standard?

Possible advantages of portfolio assessment are:

- Good face validity: the assessment has a clear relationship to what has been taught.
- Positive washback effect: the examination format contributes to the course itself by increasing student involvement, awareness and motivation throughout the course.
- Student involvement in assessing their own progress, especially through discussion of their work with the teacher during the course.
- Improved basis for assessment: students are assessed on a sample of their work which is both larger and usually more representative than that obtained in a single examination.
- Removal of the stress associated with formal examinations, which can of course affect the work produced.

Disadvantages might be:

- Not all language skills lend themselves equally well to portfolio assessment: it is best suited to assessing writing skills, likely to be impractical for assessing speaking skills (because of the need to make tapes of each student), and virtually useless for listening skills.
- The volume of material to be assessed may be quite large.
- The construct validity of the assessment is uncertain: it is not clear exactly what is being tested through portfolio assessment. For example, presentation skills may make a considerable difference.
- The conditions under which students' work is produced are not controlled. Thus, some students may have advantages of better working facilities, and perhaps also assistance, in producing the material to be included in their portfolios.
- Students' portfolios will differ from one another in content, especially in the cases of students who have attended different courses. This may make qualitative comparisons difficult.
- It may be difficult to lay down clear guidelines for assessment.

Much research remains to be done on the actual outcomes of using portfolio assessment, both in terms of learning and in terms of evaluation, and thus on establishing what its advantages and disadvantages really are.

Portfolio assessment can of course be used together with other types of assessment, thus capitalising on some of its advantages whilst perhaps ameliorating some of its disadvantages. It could simply be supplemented with an entirely different type of assessment, or it could be combined in some way with another test format, for example an assessed oral interview in which the portfolio formed part of the subject matter discussed. However, care should be taken that the result of any such a combination with other assessment does not simply have the effect of increasing the workload of both students and assessors.

It would be possible to experiment with portfolio assessment at virtually any level of the Danish educational system: it could be used at lower levels in schools to form the basis of a class grade (replacing the teacher's mark

book and perhaps a test as the basis for grading); it could be used in gymnasium level courses in formal examinations with a censor, replacing or supplementing a final course examination; it could be used in further education to replace written examinations or papers. Such experimentation would in some cases require dispensation from the relevant existing *studieordning*, but that could doubtless be arranged. If there is concern about the fairness of assessment in relation to the course taught, then it could certainly be worth making the effort to try out portfolio assessment.

For teachers with access to the Internet, the easiest way to read more about "alternative" assessment in general and portfolio assessment in particular is probably through several ERIC digests on the topic available at http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/index/ or <http://ericae2.educ.cua.edu/search.htm#Dig> (enter "portfolio assessment" in the search box). Particularly useful digests are ED334603 (1991), "Portfolios: Assessment in Language Arts" by Roger Farr; ED376695 (1994), "Alternative Assessment and Second Language Study: What and Why?" by Charles R. Hancock; ED388890 (1995) "Portfolios for Assessment and Instruction" by Judith Arter *et al.*; and ED395500 (1996), "Practical Ideas on Alternative Assessment for ESL Students" by Jo-Ellen Tannenbaum. Portfolio assessments are contextualised in an overall discussion of assessment of foreign language writing by Glenn Fulcher in "Assessing Writing", in G Fulcher (ed.), *Writing in the English Language Classroom*, Hemel Hempstead: Prentice Hall Europe ELT, 1997, pp 91-107. A very fair discussion of the some of the theoretical objections to portfolio assessments is provided by Liz Hamp-Lyons in "Applying ethical standards to portfolio assessment of writing in English as a second language", in Michael Milanovic and Nick Saville (eds), *Performance Testing, Cognition and Assessment*, Studies in Language Testing 3, New York: Cambridge University Press, 1996, pp 151-164.

Tema: Evaluering af sprogfærdighed



Åbne sider



Dansk med accent - en torn i øjet

Henrik Obertin Bertelsen

**Mag. art. Ekstern lektor ved Københavns Universitet
og indvandrerlærer ved Københavns Kommune.**

Hver gang der er en konfrontation mellem indvandrere og danskere, eller hver gang man rejser spørgsmålet om hvorfor virksomhederne dog ikke ansætter nogle flere indvandrere, høres kommentarer som: "*hvorfor lærer de dog ikke også bare at tale ordentlig dansk*" eller "*de taler ikke dansk nok*". (Lad mig med det samme præcisere at jeg med 'indvandrere' mener folk der er kommet til Danmark eller er opvokset i Danmark, men med et andet sprog end dansk som deres første sprog). Dansk med accent sidder med andre ord som en torn i øjet på danskerne, og det er denne torn der skal være emnet for det følgende.

Jeg vil forsøge at finde ud af lige netop hvad det er danskere ikke kan tolerere. Hvor er det vi får ondt? Det må være en målbar sproglig parameter.

Umiddelbart kan man opstille nogle kategorier som er interessante at se nærmere på:

- accent - lydkvalitet og lydkvantitet
- accent - tryk, stød og intonation

I det følgende vil jeg se nærmere på hvert af disse punkter. Med fare for at lyde hoven og storsnudet tillader jeg mig uden videre at generalisere fra mine egne oplevelser til alle andre danskere. Og ligeledes generaliserer jeg fra enkelte indvandrere til alle. Nuvel, det ved jeg godt ikke er pænt, og jeg ved godt at det i en videnskabelig sammenhæng er uacceptabelt. Men det er sikkert godt nok til at give et førstehåndsindtryk af forholdene og til at udpege områder i kommunikationen der bør undersøges nærmere.

Accent - 'skæv' udtale af vokaler og konsonanter

Hvad er dansk?

Lad os et øjeblik skue ud over det danske sprog. Vi taler ofte om sproget som om det var en enhed der var helt klart afgrænset og uden videre kunne skelnes fra alle omkringliggende sprog. Men sagen er at der ikke er nogen entydig definition af hvad dansk er!

Dansk er den fællesnævner som vi alle uden videre kan anerkende som dansk. Mere præcist bliver det næppe. Et sprog er kun et sprog, hvis der er en gruppe mennesker der taler det, og anser det de taler, for at være et og det samme. Bornholmsk, thybomål, årøsk og københavnsk er alle lige danske, selvom det til tider kan være svært at forstå hvad de andre siger.

I de klassiske dialekter og i de nuværende regionalsprog er der stor forskel på vokal- og konsonantkvaliteterne i udtalen af samme ord. Som danskere er vi altså vant til at høre dansk udtalt på forskellige måder uden at det fører til voldelige konfrontationer. (Jeg er selvfølgelig ikke blind for at det i skolerne - og også i andre sociale situationer - ofte kan være årsagen til drilleri/mopperi osv.)

Udlændingedansk

Udlændingedansk er ofte præget af forkerte enkeltlyd. Uanset hvor i verden man kommer fra, så er det næsten sikkert at dansk har et mere differentieret vokalsystem end udlændingens modersmål. I dansk har vi 21 vokalfonemer over for f.eks. kun 3 i arabisk!

I ganske mange sprog arbejder man med forskellen stemt/ustemt til at adskille klusilerne *b/p*, *d/t* og *g/k*. I dansk adskilles grupperne imidlertid ved aspiration, altså *ingen luft/luft*.

Mange sprog (heriblandt somalisk) kender ikke til nogen forskel mellem *f/v*, og lyd som *r* og *l* kan variere meget fra det ene sprog til det andet. Også lyden *h* kan udtales på stærkt varieret facon verden over.

Spørgsmålet er så om det virkelig kan være disse 'petitesser' der kan få en dansker til at gå i baglås. Mit svar må være nej. Hvis vi vender blikket mod rigsmål over for f.eks. jysk, vil vi opdage at mange af de nævnte forskelle også kan gøre sig gældende her.

I mange jyske dialekter ligger vokalerne ikke præcis som i rigsmål. De kan være lidt mere åbne eller lidt mere snævre - men det forstyrrer os ikke. I nørrejysk udtales *v* foran bagtungevokal som *w*. Det kendes ikke i rigsmål. Heller ikke den nørrejyske udtale af *h* foran *j* og *v* kendes i rigsmål - men det forstyrrer os ikke.

Sådan kunne jeg blive ved. Sagen er den at vi uden videre kan acceptere en udtale der ligger et stykke fra vores egen. Problemet er at grænserne for acceptabiliteten af udtalen er flydende. Hvornår er der tale om et fladt *a*, og hvornår er det blevet til et *æ*?

Forskelle i udtalen af konsonanter er vi os mindre bevidst! Det må formentlig skyldes at de inden for det danske sprogområde er meget stabile. Om klusilerne udtales med eller uden det lille pust gør hele forskellen mellem ord som *bande/pande*, *dale/tale* og *gilde/kilde*. Den hyppigste udlændingeu dtale bliver således at ordene med *p/t/k* bliver udtalt med dansk *b/d/g*, og de ord vi udtaler med disse lyd bliver forsynet med stemthed, som ikke har nogen funktion i dansk og som vi derfor ikke forventer at høre. Udlændingen laver en forskel, men det er desværre én som vores danske ører ikke er vant til at opfange. For os lyder det bare som om udlændingen siger f.eks. *gardofler* og ikke *kartofler*.

Udtale af dansk med 'tykke l'er' (som vi kender fra amerikansk) eller 'rullende r'er' kan vi enten finde charmerende eller rædsomme, men disse udtaler kan under ingen omstændigheder skabe forståelsesvanskeligheder, for der er ingen forvekslingsmuligheder. Ligeledes kan erstatning med *w* for *v* heller ikke skabe forvirring - højst afsky.

Et anderledes problem byder sig med lydudstødning. Det er det der sker når f.eks. en asiat har svært ved at udtale konsonantklumper. Især er forbindelserne *st* og *sk* vanskelige. Lydudstødning skaber i de allerfleste tilfælde mulighed for at modtageren hører et andet ord end det intendede. Ofte vil konteksten kunne afgøre valget, men der kommer noget uventet, og modtageren må bruge ekstra kræfter på at forstå ytringen.

Modsat forholder det sig med f.eks. somalierne. På grund af deres eget sprog har også de svært ved at håndtere konsonantklumper, men modsat asiaterne har somalierne en tendens til at skyde en ekstra vokal ind mellem konsonanterne, så der i hver stavelse bliver ligevægt. Tænk blot hvad der kan ske med navnet Ernst. (Det er en af de største konsonantklumper vi har i dansk *Ernst's bil*).

I lighed med lydudstødning skaber lydindskud forvirring hos modtageren. Oftest bliver resultatet dog ikke et andet ord, men derimod noget helt ukendt.

Accent - lydkvantitet

En af de bedst gennemførte regler i den danske ortografi er den regel der siger at en kort vokal efterfølges af 2 konsonanter (enten 2 ens f.eks. *læss'* eller 2 forskellige konsonanter der indgår i en gruppe f.eks. *fisk*.) Regelen er simpel og volder ingen problemer for danskere, men det gør den for udlændinge. Det kan jo næppe skyldes at udlændinge har svært ved at se forskellen på vokaler og konsonanter. Det er tværtimod mit indtryk at langt de fleste af mine indvandrerelever har et klarere forhold til dette end de fleste førsteårsstuderende ved BA-studiet i dansk! Er en mulig forklaring at indvandrerne skærer igennem og fuldfører konsekvensen af den udvikling som er ved at finde sted? Det ser nemlig ud til at der er ved at ske et skred, en vokalforlængelse, som synes først og fremmest at have ramt *a* foran dobbeltkonsonant f.eks. i ord som *kaffe, jakke, frakke*.

Den måske mest fremtrædende *vanske* i denne forbindelse er at reglen om de 2 konsonanter ikke kan tage højde for om de hører med til en og samme stavelse (altså 2 forskellige konsonanter i gruppe) eller om konsonanterne hører til hver sin stavelse (*udt-ale* over for *ud-tale* - begge er jo mulige stavelsesstrukturer i dansk). Det er nemlig en afgørelse som kræver genkendelse af ordbilledet. Man skal kunne afgøre hvad den maksimale streng af bogstaver der kan høre sammen, betyder. Man skal altså kunne dele et ord i korrekte stavelser før end man kan applicere regelen om vokalens længde!

Endelig kommer en del af vore udlændinge fra sprog hvor længde ikke spiller nogen rolle. Vi behøver ikke gå længere end til engelsk, hvor længde som regel optræder sammen med en kvalitetsforskel. Det er altså ikke muligt at udtale f.eks. et kort *i* på samme måde som et langt. På dansk er det derimod kun den målbare længde i tid der tæller.

Udlændingenes problem bliver således at de ofte kommer til at udtale alle lyd som lige lange - eller korte, for de vælger oftest den korte. I vores ører bliver det til en mærkelig slags maskinpistolsalve. Det kan i øvrigt ofte føre til forvekslinger (typen '*læse*' over for '*læsse*').

Accent - tryk, stød og intonation

Tryk

Udtale af dansk med mekanisk tryk (som man kender det fra fransk) er generende. Det lyder som om dansk blev talt i takt med et marcherende regiment soldater. Denne forkerte mekaniske rytme fratager modtageren de signaler der fortæller ham om det er en fremsættende eller spørgende sætning, og det bliver ligeledes ikke muligt at forudsige hvor man forventes at gå ind i samtalen med en kommentar.

Vi taler dansk i en rytme der stemmer forbavsende godt overens med vores hjerterytme! Og vi bruger rytmen til at få samtalen til at hænge sammen. Hvornår er det passende at sige "*ja*" eller "*hmm*" for at fortælle taleren at vi stadig lytter, og hvornår beder taleren os om at overtage? Rytmen i sætningerne som skabes i en vekselvirkning mellem pause og ordtryk, er i meget høj grad bærer af den slags signaler.

Forkert tryk i ord er en af de allerstørste barrierer for danskere. Vi lukker simpelthen helt af når trykkene ikke passer med det vi forventer. I nogle tilfælde resulterer forkert tryk i ordforveksling ('forklæde over for for'klæde), men det er faktisk ikke så hyppigt. Danskere blokerer simpelthen når trykket ikke er rigtig. Vi kan næsten ikke abstrahere fra det.

Stød

Det er min klare mening at de af vore udlændinge der bosætter sig i et stødområde, dvs. hele landet undtagen

Bornholm, Møn, Falster, Lolland, de sydfynske øer, Als og dele af Sønderjylland, skal lære at tale dansk med stød.

Stødet er et af de mest karakteristiske træk ved dansk, og det er i høj grad bærer af betydningsforskelle. Stødet har ordadskillende betydning. (Jeg ser her i fremstillingen helt bort fra regionale varianter af stødet.)

Imod min stejle holdning til at undervise i stød kan man indvende at reglerne er meget vanskelige - eller næsten umulige at lære at administrere uden et grundigt kendskab til dansk stavelsesstruktur i 1200-tallet, og at der som nævnt er en hel del danskere som taler uden stød. Hertil er kun at sige at de danskere som taler uden stød, ikke er ubekendte med 1200-tallets stavelsesstruktur (altså på et noget ubevidst niveau!) for i alle dialekter uden stød opnås den ordadskillende funktion ved længdeforskel eller ved tonal accent.

Danskere er således vant til at høre dansk uden stød, men vel at mærke med en anderledes, men konsistent markering af ordforskellene som i rigsmål markeres af stødet. Når først denne markering mangler, i form af alt for mange stød (eller evt. slet ingen), suppleret med ens længde af alle lyd, så begynder vores forståelse at gå tabt for vi bruger al vores energi på at hitte rede i udsagnet.

Intonation

Det mekaniske tryk ovenfor hænger nøje sammen med sætningsintonationen. En normal dansk sætning har svagt faldende intonation mod slutningen. Til adskillelse herfra har spørgsmål flad intonation. Det vil sige at de bliver på samme højde fra først til sidst. Fra fransk kender vi til spørgsmål med stigende intonation, og for en dansker føles det krukket, og man skal næsten gøre vold på sig selv for at indøve det midt i en klasse udelukkende med danskere.

I mange indvandreres udtale hører man at de uden videre medbringer intonationen fra modersmålet - eller evt. fra et andet fremmedsprog. Det er måske en af de vigtigste faktorer til kommunikationssammenbruddet.

Den flade eller evt. stigende intonation appellerer til den danske modtager om at nu skal han tage sin tur i samtalen, men afsenderen fortsætter uforstyrret. Det skaber en slags 'Peter-og-ulven-effekt'. Den stakkels dansker tror idelig at han skal tage sin tur, men nej. Mønsteret virker selvfølgelig også den anden vej, så det kan være svært for udlændingen at vide hvornår han forventes at tage over.

Undervisningen

Hvordan får jeg nu alt det her relateret til den daglige undervisning af indvandrere? Vi skal spille med åbne kort over for eleverne og fortælle dem at lige netop det her får en dansker til at slå fra hhv. til. Når enkeltlydene når et acceptabelt forståeligt niveau, skal man måske bare lade dem ligge, med mindre eleven selv ønsker en helt korrekt udtale.

Tryk, stød og sætningsintonation kan derimod ikke vurderes højt nok efter min mening. Her er der stor mulighed for ordforveksling, og det er i høj grad uheldigt. Sætningsintonationen gør ikke bare at dansk lyder dansk, men er i høj grad et socialt signal til samtalepartnere, og den del af kommunikationen skal man ikke undlade at gøre lærerne opmærksomme på. Signalerne virker jo begge veje, så hvis ikke læreren lærer at reagere korrekt på sådan et signal, får en dansk afsender det indtryk at den udenlandske modtager er uforstående eller uinteresseret i hans udsagn. Resultatet bliver at de 2 samtalepartnere ikke rigtig mener at de kan regne med den anden part som en fornuftig person at tale med.

Theme: Assessing language proficiency



Danish with an accent - a thorn in the flesh

Henrik Obertin Bertelsen

**Mag. art. Ekstern lektor ved Københavns Universitet
og indvandrerlærer ved Københavns Kommune.**

Every time there is a confrontation between immigrants and Danes, or every time one raises the question of why companies do not employ more immigrants, one hears comments such as: "why on earth don't they learn to speak proper Danish" or "the way they speak doesn't sound Danish enough" (Let me straight away make clear that by

'immigrants' I mean people who have come to Denmark or people who have grown up in Denmark but with another language than Danish as their first language.) Danish with an accent, in other words, is like a thorn in the flesh for Danes - and it is this thorn that is to be the subject matter of the following.

I wish to try and find out exactly what it is that the Danes cannot tolerate. Where do we feel the pain? There must be a measurable linguistic parameter.

One can immediately put forward some categories that are interesting to take a closer look at:

- accent - sound quality and sound
- quantity accent - stress, glottal stop and
- intonation

In the following I would like to look closer at each of these points. At the risk of sounding stuck-up or snooty, I intend to allow myself to generalise from my own experiences to all other Danes. Likewise, from individual immigrants to all immigrants. Well now, I know that is not nice, and I am well aware that in a scientific context it is unacceptable. But it is probably good enough to give a first-hand impression of the conditions and to point to areas in communication that deserve a closer look.

Accent - 'odd' pronunciation of vowels and consonants'

What is Danish?

Let us for a moment take a broad look at the Danish language. We often speak about the language as if it was a quite clearly defined unit, one that could easily be distinguished from all surrounding languages. The fact of the matter is that there is no unequivocal definition of what Danish is!

Danish is the common denominator for that which we all can immediately accept as being Danish. It is difficult to be more precise than that. A language is only a language if there is a group of people who speak it and who are of the opinion that that which they speak is one and the same thing. 'Bornholmsk', 'thybomål', 'årøsk' and 'københavnsk' are all just as Danish, even though it can at times be difficult for the one to understand what the other is saying.

In the classic dialects and the present regional languages there are considerable differences in vowel and consonant qualities in the pronunciation of the same words. As Danes, then, we are used to hearing Danish pronounced in different ways without this leading to violent confrontations. (I am, of course, not blind to the fact that in schools, as in other social institutions, this can often give rise to teasing/mockery, etc.)

Foreigner Danish

Foreigner Danish is often characterised by incorrect single sounds. No matter where in the world one comes from, it is almost certain that Danish has a more differentiated vowel system than the foreigner's native language. Danish has 21 vowel phonemes as compared, for example, with Arabic, which has three! In quite a number of languages the difference between voiced and voiceless is used to distinguish between the stops b/p, d/t and g/k. In Danish, however, these phonemes are kept apart by means of aspiration, i.e. no air/air.

Many languages (including Somalian) do not distinguish between f/v, and sounds such as r and l can vary considerably from the one language to the other. The sound h can also be pronounced in ways that differ greatly around the world.

So the question is whether it can really be these 'petitesses' that cause Danes to get a mental block. My answer has to be no. If we compare standard Danish with Jutland dialect, for example, we find that many of the named differences also apply.

In many Jutland dialects the vowels differ somewhat from those of standard Danish. They can be a bit more open or a bit more closed - but that does not disturb us. In Northern Jutland dialect v in front of a back vowel is pronounced w. That is unknown in the standard language. Nor does the Northern Jutland pronunciation of h in front of j and v exist in standard Danish - but that does not disturb us either.

And so on and so forth. The fact of the matter is that we can accept a pronunciation that is quite a bit different from our own without further ado. The problem is that the boundaries for the acceptability of pronunciation are fluid. When are we dealing with a flat a and when has it become æ?

Differences in the pronunciation of consonants is something of which we are less conscious! This is presumably because they are very stable within the Danish language area. Whether stops are pronounced with or without that little breath of air makes all the difference between words such as bande/pande, dale/tale and gilde/kilde. The most frequent foreigner pronunciation is that words with p/t/k are pronounced with Danish b/d/g, and the words we pronounce with the latter become voiced, which does not have any function in Danish and which we therefore do not expect to hear. The foreigner does make a distinction, but unfortunately it is one that Danish ears are not used to picking up. For us it just sounds as if the foreigner says, for example, gardofler instead of kartofler [potatoes].

Pronunciation of Danish with 'thick ls' (known to us from American English), or 'rolling rs' we can either find charming or frightful, although these pronunciations under no circumstances can give rise to difficulties of comprehension, since there are no other words they could be confused with. Similarly, replacing v with w cannot give rise to confusion - only, at most, aversion.

A different sort of problem arises when it comes to the exclusion of sounds. This is what happens when, for example, someone from Asia has problems with pronouncing clusters of consonants. The combinations st and sk, in particular, cause difficulty. In by far the most cases the exclusion of sounds creates the possibility of the receiver hearing a different word than the one that was intended. Often the context will decide the matter, but something unexpected takes place and the receiver has to make an extra effort to understand the utterance.

The opposite is the case with, for example, Somalis. Because of their own language they also have difficulties in understanding clusters of consonants, but unlike Asians, Somalis have a tendency to insert an extra vowel between the consonants, so that in each syllable there is a certain balance. Just think what can happen with the name Ernst. (One of the biggest consonantal clusters we have in the Danish language is Ernst's bil [Ernst's car].)

Just as with the exclusion of sounds, the insertion of sounds can create confusion for the receiver. Most frequently, however, the result is not a different word but, on the other hand, something completely unknown.

Accent - sound quantity

One of the best rules to have been implemented in Danish spelling is the one that says that a short vowel is followed by two consonants (either a doubled consonant, e.g. læss' or two different consonants that form a group, e.g. fisk) The rule is simple and does not cause any problems for Danes, but it does for foreigners. This can scarcely be because foreigners have difficulty in seeing the difference between vowels and consonants. On the contrary, it is my impression that the vast majority of my immigrant pupils have a clearer view of this phenomenon than most of the first-year BA students of Danish! Is a possible explanation that immigrants are more logical, following through the consequence of a development that is in the process of taking place? For a shift would seem to be taking place, a vowel lengthening that seems mainly to have affected a in front of a double consonant, e.g. in such words as kaffe, jakke, frakke.

Perhaps the biggest snag in this connection is that the rule about the two consonants cannot take account of whether they belong to one and the same syllable (i.e. two different consonants in the group) or whether the consonants belong to separate syllables (udt-ale as opposed to ud-tale- both are possible spelling structures in Danish.) Making decision as to which requires the recognition of a word-picture. One has to be able to decide what the maximum string of letters that can belong together means, i.e. one has to be able to divide a word into correct syllables before one can apply the rule about the length of the vowel!

Finally, a number of our foreigners come from languages where length does not play any role. We do not have to look further than to English, where length is normally accompanied by a difference in quality. So it is not possible to pronounce, for example, a short in the same way as a long. In Danish, on the other hand, it is only the measurable length that counts.

The problem foreigners have is therefore that they often pronounce all sounds as equally long - or short, for they most often choose the short sound. To our ears this results in a strange kind of machine-gun salvo. It can also often lead to words being confused (the type 'læse' [to read] as opposed to 'læsse' [to load]).

Accent - stress, glottal stop and intonation

Stress

Pronunciation of Danish with mechanical stress (as is known from French) is irritating. It sounds as if Danish was being spoken in time with a regiment of soldiers on the march. This incorrect mechanical rhythm takes away the signals the receiver needs that tell him or her whether the sentence is a statement or a question. Likewise it becomes impossible to predict whether one is expected to join in the conversation with a comment.

We speak Danish in a rhythm that accords amazingly well with that of our heart! And we use the rhythm to get the conversation to hang together. When is it suitable to say 'ja' or 'hmmm' to tell the speaker that we are still listening, and when is the speaker asking us to take over? The rhythm in the sentences that is created in an alternation between pause and word stress is to a great extent the bearer of those types of signals.

Wrong stress in words is one of the absolutely greatest barriers for Danes. We simply switch off when stresses do not correspond with what we expect. In certain cases wrong stress results in changes of meaning ('forklæde as opposed to for'klæde ['apron' as opposed to 'to disguise']), but this is in fact not all that frequent. Danes simply shut down when the stress is not right. It is almost impossible for us to abstract from it.

Glottal stop

I am convinced that those foreigners who settle in a 'glottal stop' area, i.e. the entire country with the exception of Bornholm, Møn, Falster, Lolland, the South Funen islands, Als and parts of Southern Jutland, have to learn to speak Danish with glottal stop.

Glottal stop is one of the most characteristic features of Danish, and it is to a great extent the bearer of semantic differences. Glottal stop has a word-separating significance. (In this presentation I am completely ignoring regional variations of glottal stop.)

In defence of my unyielding attitude to teaching the glottal stop it is possible to argue that the rules are very difficult - or almost impossible to learn to use without a thorough knowledge of Danish spelling structures in the 13th century and, as mentioned, that there are quite a lot of Danes who speak without using glottal stop. All that can be said about this is that the Danes who speaking without glottal stop are not unfamiliar with the 13th century spelling structure (at some subconscious level, of course!), since in all Danish dialects without glottal stop the word-separating function is achieved by using difference in length or tonal accent.

Danes are then used to hearing Danish without the glottal stop, but, it should be noted, with a different but consistent marking of word-differences that in standard Danish is marked by the glottal stop. Once this marking is lacking, in the form of far too many glottal stops (or possibly none at all), supplemented by identical length of all sounds, then our understanding begins to waver as we have to use all our energy to make head or tail of the statement.

Intonation

The mechanical stress just discussed is closely linked to sentence intonation. A normal Danish sentence has slightly falling intonation towards the end. Questions, on the other hand, have flat intonation, i.e. they are at the same pitch from beginning to end. From French we are familiar with questions with rising intonation, something which a Dane finds affected - a Dane really has to work hard to overcome this feeling when practising in a class

that consists almost exclusively of other Danes.

Typical of the pronunciation of many immigrants is that they simply bring with them the intonation patterns of their native language - or, possibly, from some other foreign language. This is perhaps one of the most important factors that lead to a breakdown in communication.

The flat or possibly rising intonation says to the Danish receiver that it is now his or her turn to join in the conversation, yet the sender continues to speak without registering this fact. This creates a sort of 'Peter and the Wolf effect' The poor Dane keeps on thinking that he or she is meant to take over - but no. The pattern can of course work the other way round, making it difficult for the foreigner to know when he or she is expected to take over.

The teaching

How is all this to be related to everyday teaching of immigrants? We must show our cards to the pupils and tell them that it is precisely all this that makes a Dane switch off or on. When the individual sounds reach an acceptably intelligible level, we must leave them be, unless the pupil himself or herself really wants to have an absolutely correct pronunciation.

Stress, glottal stop and sentence intonation cannot be upgraded enough, in my opinion. Here there is a considerable risk of confusing words - and that is something that is most unfortunate. Sentence intonation does not only make Danish sound Danish; it is also to a great extent a social signal to others in the conversation - and that part of communicating one should not fail to draw the learners' attention to. The signals work in both directions, so if the learner does not learn to react correctly to such a signal, a Danish sender gets the impression that the foreign receiver does not understand or is uninterested in what is being said. The result is that the two people involved in the conversation do not really feel that they can count on the other as a sensible person to have a conversation with.

Translated by John Irons
