

Sproglig evaluering af flersprogede – på tværs

LARS HOLM

ABSTRACT

Denne artikel sætter fokus på sproglig evaluering af flersprogede individer og belyser, hvordan flersprogede individers sprog gøres målbart inden for daginstitutionsområdet, grundskolen og undervisning i dansk som andetsprog for voksne. Ud fra et teoretisk perspektiv, hvor en institutionel sproglig evaluering anskues som en sprogpolitisk handling, suppleres artiklens komparative og synkrone perspektiv med et diakront perspektiv, hvor den videnshistoriske og politiske baggrund for de sproglige evalueringer belyses. Det empiriske grundlag for artiklen er lovgivning, styredokumenter og evalueringsredskaber samt dansk og international faglitteratur. Analysen viser en betydelig forskellighed mellem de sproglige evalueringer. Samtidig er det et fællestræk, at evalueringerne har vanskeligt ved at forholde sig til flersprogethed og til flersprogede individers sproglige repertoire. Med udgangspunkt i det teoretiske begreb ”sprogligt repertoire” peges der på etiske udfordringer i den gældende praksis og på vigtigheden af, at de sproglige evalueringer forholder sig til den sproglige kompleksitet, der aktuelt karakteriserer mange vestlige samfund.

EMNEORD: sproglig evaluering; konstrukt; flersprogethed; flersprogede individer; sprogligt repertoire; etik

INTRODUKTION

En institutionel sproglig evaluering har vidtrækkende betydning både for de personer, der evalueres, for de institutioner, der gennemfører evalueringen, og for de samfundsmæssige forestillinger og fortællinger, der skabes ved evalueringen. Med inspiration fra den canadiske filosof Charles Taylor (2007) kan sproglige evalueringer ses som en faktuel og normativ forståelsesramme, der har karakter af at være både et spejl og et kompas: en afspejling af, hvad der aktuelt tillægges særlig betydning i forhold til sprog, og et kompas, der peger i en bestemt retning i forhold til udvikling af sproglige kompetencer. De sproglige evalueringers implicite og eksplicite normer og ideologier om, hvordan noget er og

burde være, bidrager til at forme og skabe bestemte forestillinger om normalitet og afvigelse og til at rammesætte, hvad det fremstår som legitimt at forholde sig til.

Inden for fagfeltet anvendt lingvistik er der en udbredt erkendelse af, at sproglig evaluering er tæt relateret til politik, værdier og etik (Hamp-Lyons 1997) og derfor må anskues som et sprogpolitisk redskab (Carlsen & Rocca 2022). De tidlige diskussioner af de politiske dimensioner i sproglige evalueringer (McNamara 2005, Shohamy 2001) går bag om en drøftelse af testinterne kvaliteter og retter opmærksomheden mod, hvordan sproglige evalueringer anvendes samfundsmæssigt, og mod evalueringens effekt for det enkelte individ. Det diskuteres også, om producenterne af sproglige evalueringer bør stræbe efter at være værdineutrale, eller om de mere aktivt bør engagere sig for at undgå misbrug og skadelige konsekvenser af de sproglige evalueringer, som de udvikler (Carlsen & Rocca 2021, 2022).

Det overordnede forskningsspørgsmål i denne artikel er, hvordan flersprogede individers sprog gennem sprogpolitiske handlinger gøres målbart inden for daginstitutionsområdet, skoleområdet og undervisningen i dansk som andetsprog for voksne. Spørgsmålet besvares gennem en analyse af centrale evalueringsredskabers konstrukt, der er den overordnede og relativt abstrakte teoretiske afgrænsning og bestemmelse af det fænomen, som man ønsker af evaluere (Fulcher & Davidson 2007). Analysen viser, at de sproglige evalueringer på trods af forskellige teoretiske udgangspunkter inden for de tre områder synes at have betydelige vanskeligheder ved at forholde sig til flersprogede individer.

I en sproglig evaluering kombineres en forståelse af sprog – konstruktet – med en målingsmetode. Der kan være tale om forskellige typer af sprogforståelse, og der kan være tale om forskellige typer af målingsmetoder. Tilsammen udgør konstruktet og målemetoden den sproglige evaluerings epistemologiske grundlag som er bestemmende for evalueringens konkrete udformning. I denne artikel anskues sproglig evaluering som en sprogpolitisk handling, og derfor er det evalueringens konstrukt, der er i forgrunden for analysen.

Den valgte komparative tilgang på tværs af institutioner har sin baggrund i en ambition om at gøre relationen mellem flersprogede individer og sproglige evalueringer central i analysen. En sådan analyse på

tværs af institutionelle rammer kan give et bredere samfundsmæssigt perspektiv på, hvordan sproglig evaluering af flersprogede udføres, og forhåbentlig give anledning til faglige drøftelser og diskussion af det sproglige evalueringsfelts status og fremtidige udvikling i relation til flersprogede individer. Et komparativt perspektiv kan endvidere ses som et supplement til den nyere nordiske forskning, hvor sproglig evaluering typisk analyseres inden for bestemte institutionelle rammer (se fx Monsen 2014, Vallberg-Roth 2012, Vik 2020).

En komparativ analyse vil typisk være et synkront nedslag i institutionelle praksisser med fokus på ligheder og forskelle i den måde, sproglige evaluering udføres på. Denne tilgang indebærer imidlertid en betydelig risiko for, at de historiske dimensioner i evalueringen overses (Green & Cormack 2015). For at belyse både de nutidige evalueringer og de historiske rødder, der ligger bag den måde, flersprogede individers sproglige dygtighed måles på, suppleres artiklens synkrone komparative perspektiv med et diakront perspektiv, hvor den videnshistoriske og politiske baggrund for den sproglige evaluering belyses.

Beslægtede begreber som ”test”, ”vurdering”, ”prøve” og ”screening” kan i et faghistorisk perspektiv tilskrives betydningsmæssige forskelle (Andreasen m.fl. 2015). Samtidigt bruges begreberne dog ofte mere eller mindre synonymt i daglig tale og i rapporter o.lign. Hertil kommer, at der kan iagttages forskellige institutionelle traditioner for begrebsanvendelsen. Inden for daginstitutionsområdet taler man oftest om ”sprogvurdering” eller ”sprogscreening” (Holm & Schmidt 2015), mens man inden for skoleområdet og undervisningen i dansk som andetsprog for voksne typisk taler om ”test” og ”prøver” (Holm 2020). Jeg har valgt at anvende begrebet ”sproglig evaluering” som samlebetegnelse for den institutionelle praksis, hvor der med udgangspunkt i et materiale foretages en måling af sproglig dygtighed. Jeg anvender dog også de betegnelser, som evalueringsredskaberne formelt beskriver sig selv med.

De beslægtede begreber ’fremmedsprogede’ ’tosprogede’ og ’flersprogede’ repræsenterer ikke på samme måde forskellige institutionelle traditioner, men forskellige teoretiske positioner i forhold til en forståelse af flersprogethed. I 1970’erne og 1980’erne er den officielle betegnelse for elever med dansk som andetsprog ’fremmedsprogede

elever' (Undervisningsministeriet 1985). Betegnelsen kritiseres for at være upræcis og etnocentrisk, og der bliver fra faglige kredse argumenteret for at ændre betegnelsen til 'tosprogede elever' blandt andet for at bringe terminologien i overensstemmelse med sprogbrugen i international forskning (Holm & Laursen 2010). Anvendelsen af betegnelsen "tosprogede elever" i lovgivning og styredokumenter fra 1990'erne og frem (Undervisningsministeriet 1995, 2007) markerer en ny teoretisk forståelse i forhold til tidligere, idet der nu anlægges et indefra- og ikke et udefra-perspektiv på elevernes sproglige virkelighed. I de sidste årtier er der igen sket en begrebsmæssig ændring, idet man nu i store dele af nyere forskning taler om "flersprogede individer" ud fra den teoretiske forståelse, at mange flersprogede individers sproglige repertoire er sammensat af mere end to sprog og ikke kan reduceres til et modersmål og et andetsprog (Garcia & Wei 2014).

SPROGLIG EVALUERING I ET FORSKNINGSPERSPEKTIV

Set i et forskningsmæssigt perspektiv er sproglig evaluering et meget sammensat forskningsfelt nationalt og internationalt med rødder i blandt andet psykologi, psykometri, anvendt lingvistik og kritisk teori. Zoomer man ind på fagfeltet, kan der på et overordnet plan identificeres tre forskningsmæssige paradigmer i relation til sproglig evaluering.

Inden for rammerne af det ene paradigme ses den sproglige evaluering som et måleinstrument, der er samfundsmæssigt behjælpeligt i forhold til at skabe viden om og sammenligne sproglige niveauer mellem individer, institutioner og lande. Resultatet af målingen anvendes på det individuelle plan typisk til en kategorisering, der er udgangspunkt for tildeling eller fratagelse af samfundsmæssige privilegier og ressourcer. På det institutionelle og samfundsmæssige plan anvendes målingens resultat typisk til policy-udvikling. Det teoretiske udgangspunkt for paradigmet er først og fremmest validitetsteori og psykometrisk teori (McNamara & Roever 2006). Validitetsteori beskæftiger sig med, hvordan man teoretisk og videnskabeligt kan begrunde, at en evaluering måler det, den tilstræber at måle, mens psykometrisk teori beskæftiger sig med måling af mentale evner og færdigheder hos det enkelte individ. Den forskningsmæssige interesse retter sig typisk mod udvikling af den sproglige evaluering som et objektive, præcist og fair måleinstrument

(Bachman & Palmer 1996), mod metaanalyser af måleresultater med henblik på at kunne foretage sammenligninger (Allerup 2015, Kreiner 2009) og mod at etablere kausale relationer mellem måleresultater og sociale faktorer. Et eksempel herpå er de særlige PISA-etniske undersøgelser, der er gennemført med jævne mellemrum siden 2005 (Egelund & Tranæs 2008), og hver gang har vist, at flersprogede elever klarer sig dårligere i skolen end etsprogede elever. Som en forgrening af dette paradigme kan der også identificeres en fagtradition, hvor evalueringen først og fremmest ses som en uddannelsesmæssig teknologi, der skal øge effektivitet og skabe forbedringer. Her er det en central grundantagelse, at den sproglige evaluering ”can and should drive teaching, and hence learning” (Cheng, Watanabe & Curtis 2004: 4). Den forskningsmæssige interesse retter sig på den baggrund mod ”the influence of testing on teaching and learning” (Alderson & Wall 1993).

Der ses også et paradigme, hvor den sproglige evaluering anskues som et magt- og styringsredskab; som en del af politiske beslutningsprocesser indlejret i specifikke globale og nationale strategier (Menken 2008, Shohamy 2001, 2006, Spolsky 1995). Det teoretiske grundlag i denne forskningstradition er sociologisk, og der trækkes på teoretikere som bl.a. Bourdieu, Bernstein og Foucault. Den centrale forskningsinteresse retter sig mod at analysere evalueringen i relation til de diskursive og sociale kampe om samfundsmæssige positioner, værdier og normer og mod de mere generelle intenderede og ikke-intenderede effekter af evalueringen, herunder dens funktion i forhold til at konstruere sociale identiteter, fx som en samfundsmæssig gruppe, der udskiller sig fra majoriteten gennem dårlige resultater i et uddannelsessystem (Shohamy 2006). Med udgangspunkt i australsk testpraksis fremhæver McNamara de sproglige evalueringers funktion som et magtredskab, der er udformet med henblik på at regulere konflikter mellem samfundsmæssige grupper, om indvandring og adgang til uddannelse og job (McNamara 2005).

Endelig ses der også et tredje paradigme, hvor den sproglige evaluering med inspiration fra Latour og kritisk psykologi analyseres som en lokal, social praksis, der konstrueres i mødet mellem menneskelige og ikke-menneskelige aktører i et netværk. (Fenwich & Edwards 2010, Hamilton 2001, Holm 2020, Holm & Kousholt 2019). Inden for rammerne af dette paradigme vil man bl.a. være optaget af at se nærmere

på, hvordan den nationale testning i det, der benævnes dansk/læsning i en bestemt klasse og på en bestemt folkeskole, skaber en ny praksis, og hvilken betydning denne nye praksis har for aktørernes forståelse af fagområdet, for elever, lærere og forældre samt for relationen mellem aktørerne (Holm & Kousholt 2019).

De to første paradigmer har trods forskellige teoretiske udgangspunkter og forskellige erkendelsesinteresser tilfælles, at den sproglige evaluering anskues som et instrument; enten som et måleinstrument og et pædagogisk instrument eller som et politisk instrument. Paradigmerne genererer på hver deres måde vigtig viden om sproglig evaluering, men den instrumentelle forståelse kan betyde, at der primært sættes fokus på evalueringens intenderede og ikke-intenderede samfundsmæssige effekter. Til forskel herfra rummer det tredje paradigme en bestræbelse på at se den sproglige evaluering som en skabelse af en lokal praksis, hvor aktørers perspektiver og handlinger kommer i fokus.

I denne artikel er det overordnede forskningsspørgsmål snævrere, idet der fokuseres på at analysere og diskutere de sproglige evalueringers ideologiske konstrukt og betydning for flersprogede individer (Garcia & Kleyn 2016, McNamara & Ryan 2011, Weir 2005).

Begrebet konstrukt betegner som nævnt den overordnede og relativt abstrakte teoretiske forståelse af sprog, der gøres gældende i en sproglig evaluering (Fulcher & Davidson 2007). I sproglige evalueringsmaterialer italesættes konstruktet ikke altid eksplicit, men det operationaliseres og synliggøres i den måde, sprog gøres målbart på i selve evalueringsmaterialets opbygning og fastlæggelse af niveauer.

I det følgende belyses de historiske og politiske rødder for de sproglige evalueringer gennem analyse af lovgivning, styredokumenter og sproglige evalueringsredskaber, og deres teoretiske grundlag diskuteres i lyset af international forskning i sproglig evaluering.

SPROGLIG EVALUERING INDEN FOR DAGINSTITUTIONSOMRÅDET

I den sproglige evaluering af flersprogede børn inden for daginstitutionsområdet kan der identificeres to forskellige typer af konstrukter. Det ene udvikles først og fremmest i 1990'erne, og det andet i første årti af det 21. århundrede.

Den første fase

Forskellige former for migration op gennem 1980'erne og 1990'erne gør, at et større og større antal småbørn med en anden sproglig baggrund end dansk bliver en del af daginstitutionernes børnegruppe. Det udløser politiske initiativer bl.a. i form af en lovgivning om sprogstimulering, hvor "tosprogede børn... tilbydes støtte til fremme af den sproglige udvikling med henblik på, at børnene tilegner sig dansk" (Undervisningsministeriet 1997). Tosprogede børn defineres i 1990'erne ud fra et sociolingvistisk perspektiv, som "børn, der i deres hverdag møder og har behov for mere end et sprog" (Buchardt & Fabrin 2015). Konstituerende for begrebet 'tosprogede børn' er således en særlig sprogbrugssituation, som der ikke tages højde for i evalueringerne.

De sproglige evalueringsredskaber, der udvikles i 1990'erne med fokus på tosprogede børn i daginstitutioner, er kriterierelaterede og adskiller sig herigennem fra den normrelatering, der er typisk i mange sproglige evalueringsredskaber (Holm 2020). Forskellen mellem de to tilgange er kort fortalt den, at en kriterierelateret evaluering er en vurdering af et individs præstation i forhold til bestemte trin eller skalaer, mens en normrelateret vurdering er en vurdering af et individs præstation sammenlignet med andre individers præstationer.

Konstruktet i de kriterierelaterede sproglige evalueringsredskaber af tosprogede børn (Isager 1997, Løntoft & Raal 1998, Undervisningsministeriet 2007) har typisk rødder i generelle teorier og antagelser om børns sproglige udvikling (Holmen 2012). Karakteristisk for denne type af evalueringsredskaber er endvidere, at de sigter mod at give en bredere beskrivelse – en sproglig profil – af et barns sprogbrug.

Konstruktet indebærer, at den evalueringsmæssige opmærksomhed i væsentlig grad rettes mod, hvordan et barn bruger sprog og andre kommunikationskanaler til betydningsdannelse i interaktion med andre. Der er fokus på samtalefærdigheder, herunder brug af kommunikationsstrategier og sproghandlinger i en forholdsvis fri dialog mellem en voksen og et barn (Isager 1997, Løntoft & Raal 1998, Undervisningsministeriet 2007). Ser man nærmere på det ministerielle materiale "Vis, hvad du kan" (Undervisningsministeriet 2007), består det primært af en række skemaer, hvor der med udgangspunkt i fem forskellige voksen-barn-aktiviteter indsamles oplysninger om det enkelte barns recep-

tive ordforråd, produktive ordforråd, lytteforståelse og samtalekompetence (Undervisningsministeriet 2007). Derudover rummer materialet et skema, hvor der indsamles oplysninger baseret på observationer i daginstitutionen fra en pædagog, som kender barnet i dagligdagen. Her spørges der til følgende 11 forhold: 1) om barnet generelt er nysgerrigt; 2) om det henvender sig til voksne; 3) om det indgår i interaktion med andre børn; 4) om hvordan barnet reagerer på kommunikative problemer i forhold til voksne og børn; 5) om hvilke kommunikationsstrategier barnet benytter sig af; 6) om barnet handler og/eller svarer på korte henvendelser på dansk; 7) om hvordan barnet taler dansk, herunder om barnets udtale på dansk er forståelig; 8) om barnet eksperimenterer med ord på dansk eller andre sprog; 9) om barnet deltager, når der bruges rim og remser og leges sanglege; 10) om barnet er interesseret i en fortælling/historie med konkrete genstande eller billedstøtte; 11) om barnet selv kan fortælle en historie om en konkret oplevelse, eventuelt med billedstøtte eller hjælp fra en voksen. Der gives til hver af spørgsmålene en række svarmuligheder. Svarmulighederne i forhold til spørgsmålet om, hvordan barnet indgår i interaktion med andre børn, er følgende: ”ved hjælp af sprog: ja/nej. Hvis ja, på modersmål og/eller dansk; ved hjælp af udpegning/kropssprog: ja/nej.” Og i relation til barnets kommunikationsstrategier spørges der om, hvorvidt barnet fylder danske sætninger ud med ord fra modersmålet (Undervisningsministeriet 2007: 4). Resultatet af den sproglige evaluering inden for de udvalgte områder opsummeres i et registreringsark, der er inddelt i fire trin. I forhold til ordforråd er de fire trin: ”1) helt begynder på dansk; 2) sparsomt kendskab til ordforråd på dansk; 3) udvikling af ordforråd på dansk på vej; 4) sikker brug af ordforråd på dansk” (Undervisningsministeriet 2007: 16). Det angives, at ”resultatet af den sproglige evaluering skal anvendes til at planlægge indholdet i den sprogpædagogiske indsats” (Undervisningsministeriet 2007: 26).

Materialet er således opbygget omkring et kriterierelateret konstrukt, der åbner sig mod at se flersprogede børns sprogkompetence som noget, der konstitueres af et modersmål, af dansk og af anvendelse af gestik og kropssprog. Samtidigt er konstruktet dog først og fremmest karakteriseret ved en opmærksomhed på receptivt og produktivt ordforråd samt samtalekompetence *på dansk*. Dette fokus på dansk understreges af, at

sammenfatningen af den sproglige evaluering skal være en beskrivelse af barnets ”dansk sproglige kompetencer og eventuelle dansksproglige udviklingsbehov” (Undervisningsministeriet 2007: 25). En bestræbelse på at vurdere det tosprogede barns samlede sproglige repertoire eller på at identificere udviklingsbehov på elevens modersmål indgår ikke.

Den anden fase

Hvor den historiske og politiske baggrund for udviklingen af sproglige evalueringsmaterialer målrettet flersprogede børn i 1990’erne har sin baggrund i øget migration, har udviklingen af de sproglige evalueringsmaterialer i det første årti af det 21. århundrede sin baggrund i en politisk reaktion på uventet lave PISA-resultater. Fra politisk hold læses resultaterne som udtryk for et bekymrende samfundsmæssigt uddannelsesniveau og derigennem som en trussel mod fortsat vækst (Holm 2020). Denne læsning af PISA-resultaterne samt en OECD-rapport fra 2004, der påpeger, at det danske skolesystem står svagt, når det drejer sig om evaluering, skaber en sproglig evalueringssbølge, der rammer daginstitutioner og skoler i 2006-2007. Lovforslaget om obligatoriske nationale test vedtages i efteråret 2006, og inden for daginstitutionsområdet forpligtes kommunerne til at foretage en sproglig evaluering af alle børn i 3-års-alderen (Lov nr. 170 2006/2007 § 11).¹

Ministeriet udvikler i den forbindelse et sprogligt evalueringsmateriale ”Sprogvurderingsmateriale til 3-årige”, der stilles gratis til rådighed for kommuner, og hurtigt opnår stor udbredelse (EVA 2010). ”Sprogvurderingsmateriale til 3-årige” har flere formål. Det skal anvendes til:

at finde ud af, om barnet har de sproglige redskaber, det har brug for som 3-årig, og at give en tidlig støtte til de børn, der har brug for det. Sprogvurderingen skal herudover bidrage til, at daginstitutionerne generelt kan øge fokus på børnenes sprogudvikling (Familiestyrelsen u. å.: 3).

1 Lovkravet blev senere ændret til, at kommunalbestyrelsen alene er forpligtet på at sikre, at der gennemføres sprogvurdering af alle tosprogede børn og af 4-årige børn, hvis der er ”sproglige, adfærdsmæssige eller andre forhold, der giver formodning om, at barnet kan have behov for sprogstimulering” (LBK nr. 1240 af 29/10 2013: § 11).

Materialet er standardiseret således, at ”det på landsplan placerer 5 % af børnene i gruppen af børn med behov for en særlig indsats (talehørepædagogisk bistand) og 10 % af børnene i gruppen af børn med behov for en fokuseret indsats (sproggruppe i børnehaven eller tilsvarende)” (EVA 2007: 25). I forhold til de øvrige børn skal det sproglige evalueringsmateriale anvendes til at styrke det sprogpædagogiske arbejde.

Sprogvurderingsmaterialet består af et forældreskema og et registreringskema. I forældreskemaet er der tre rubrikker, der handler om henholdsvis ordforråd, ords endelser og sætningsopbygning. Forældrene skal afkrydse, om de har hørt deres barn sige 100 forskellige ord. De skal tage stilling til, om de har bemærket, at deres barn er begyndt at anvende flertalsformer af navneord, genitiv samt datidsformer af udsagnsord, og de skal tage stilling til, hvilke udsagn, der bedst beskriver deres barns sprogbrug i en given situation (Familiestyrelsen u.å.: 5). Registreringsskemaet, der omfatter en række delaktiviteter, udfyldes af en pædagog. I skemaet rettes opmærksomheden mod udtale, ordforråd, bøjningsendelser og sætningdannelse.

I en rapport om sproglige evalueringsredskaber til brug inden for daginstitutionsområdet beskrives ”Sprogvurderingsmateriale til 3-årige” som ”lingvistisk præcis” (EVA 2007: 21). Derudover understreges det i præsentationen af materialet, at der ikke skelnes mellem et- og tosprogede børn, idet det beskrives som et problem, hvis der ikke anvendes samme vurderingsmateriale til begge grupper af børn, fordi det ikke muliggør en ”direkte sammenligning mellem børn” (Bleses m.fl. 2008a: 18).

Jeg formoder, at der med ”lingvistisk præcis” henvises til, at der er tale om et normrelateret materiale, hvor der er gennemført kvantitative målinger af børns sprog inden for de delelementer, der er indgået i evalueringen. Denne måde at gennemføre målinger på er velkendt inden for det specialpædagogiske felt, men det er nyt, at den bringes i anvendelse i forhold til alle børn, som det er tilfældet i forbindelse med dette sprogvurderingsredskab. For at få indsigt i konstruktet i ”Sprogvurderingsmateriale til 3-årige” er det relevant at se nærmere på, hvilke sproglige normer, der lægges til grund for målingen, og som testindividernes præstation bedømmes ud fra.

En kriterierelateret sproglig evaluering som ”Vis, hvad du kan” mun-

der ud i en indplacering af et barn på et af fire trin, der bredt beskriver barnets sprogkompetence inden for en række områder. En normrelateret sproglig evaluering fungerer på en anden måde, idet den typisk inddeler individer i kategorier ud fra en skellen mellem ”mental alder” og ”kronologisk alder” (Bendixen & Christensen 2015). Denne skellen danner grundlag for begrebsparret alderssvarende / ikke alderssvarende og gør det fx muligt at beskrive det enkelte barn som ”bagud” eller ”på niveau” (Holm & Ahrenkiel 2018). Normerne i ”Sprogvurderingsmateriale til 3-årige” er udviklet i forbindelse med en dansk versionering af en amerikansk test, der oprindeligt er en spørgeskemaundersøgelse fra 1980’erne, hvor forældre skal besvare spørgsmål om deres barns ordforråd og sætningsbygning (Bleses m.fl. 2008b: 652). Børnene, hvis sproglige kunnen indgik i fastlæggelsen af normerne i den danske versionering, var tilfældigt udvalgt, men samtidigt skulle de leve op til en række kriterier:

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

Normfastlæggelsen i det sproglige evalueringsmateriale udelukker således en betydelig mængde småbørn, fordi deres sociale, sproglige og statsborgerskabsmæssige situation gør dem uegnede som bidragsydere til fastlæggelsen af normen, men ikke uegnede til at blive målt med den norm, der er udviklet.

Overordnet betragtet kan konstruktet i ”Sprogvurderingsmateriale til 3-årige” beskrives som relativt enkelt med sit stærke fokus på ordforråd. Dette fokus på ord er i forhold til en bredere forståelse af børns sprog og sproglige udvikling blevet betegnet som ”wordism” (Blum 2017) og er blevet kritiseret for, at børns sproglige udvikling i 2-3-årsalderen indlejres i en optimeringslogik i forhold til uddannelse og samfund, og for at overse, at sprog først og fremmest er en social praksis (Blum 2017).

Prioriteringerne i vurderingsmaterialet indebærer, at et- og flersprogede børn skal vurderes med det samme materiale. Da normgruppen

er dansktalende, vil der være en overvejende sandsynlighed for, at flersprogede børn, der kommer fra hjem, hvor der ikke primært tales dansk, vil fremstå som ”bagud”. Det kan næppe undre, at flersprogede børns danske ordforråd vil have en tendens til at være mindre sammenlignet med ”danske” børn. Det ville være mere bemærkelsesværdigt, hvis der ikke var denne forskel mellem et- og flersprogede børns ordforråd, når det udelukkende er de flersprogede børns ordforråd på deres andet-sprog, der er i fokus.

Det er hensigten med ”Sprogvurderingsmateriale til 3-årige”, at resultatet skal anvendes sprogpædagogisk. I forhold til de flersprogede børn betyder det, at den sprogpædagogiske indsats over for denne gruppe af børn funderes i en norm, der er udviklet med udgangspunkt i gruppen af danske børn og ikke ud fra kendskab til flersprogede børns samlede sproglige repertoire.

Sammenfattende ses der i ”Sprogvurdering til 3-årige” en normrelateret evaluering og en ”silencing of bilingualism” (Garcia & Kleifgen 2015). Flersprogede individer og flersprogethed er i udgangspunktet bortdefineret – angiveligt for at forenkles en mulig kompleksitet i målingen (Bleses m.fl. 2008a), og den styrkede sprogpædagogisk indsats over for flersprogede individer skal funderes på målingsresultater af danske børn. Evalueringen er endvidere skarpt fokuseret på ordforråd og ikke på børns samtalekompetencer i hverdagens almindelige sprogbrugssituationer eller på, hvordan der kan skabes betydning gennem en kombination af modaliteter som sprog, gestik og kropssprog eller gennem en kombination af flere sprog. Barnets sproglige kompetence på dets modersmål eller dets samlede sproglige repertoire ligger uden for evalueringens fastlæggelse af, hvad der forstås ved sproglig dygtighed. Det kan næppe undgå at have som konsekvens, at evalueringsredskabets usikre måleegenskaber fører til problematiske kategoriseringer af flersprogede børn.

Når den normrelaterede evaluering ikke rummer flersprogethed, kan det ses som en politisk prioritering, hvad det muligvis også er. Det forekommer dog også relevant at spørge, om der i det hele taget kan foretages en norm- og aldersrelateret sproglig evaluering af et flersproget barns sprog, hvilket vil forudsætte, at der fastlægges en norm for aldersrelateret flersproget udvikling. Mulighederne herfor er diskuteret

indgående bl.a. i Østrig. I en omfattende rapport (Peltzer-Karpf m.fl. 2002) konkluderes det, at det ikke er muligt, fordi det ikke giver mening at tænke i en aldersrelateret norm for udvikling af andetsprog, fordi andetsproglæringen påbegyndes på forskellige tidspunkter aldersmæssigt.

På den baggrund må det konkluderes, at det er et epistemologisk forhold, der gør, at normrelaterede sproglige evalueringer ikke kan rumme flersprogethed, simpelthen fordi der ikke kan udvikles normer for aldersvarende flersproget sproglig udvikling. Den konstituerende skelnen i mange sproglige evalueringer mellem mental alder og fysisk alder repræsenterer således en monolingval logik, som let kan skabe en ”monolingual habitus” (Gogolin 1994) i form af en naturalisering af, at det kun er relevant at undersøge flersprogede børns danske sprog for at kunne vurdere dem sprogligt.

Udviklingsprocesser i evalueringsredskaberne

Sammenlignes de to henholdsvis kriterie- og normrelaterede evalueringer, der her er beskrevet og analyseret, kan der i et overordnet perspektiv ses en udvikling, hvor der lægges mindre og mindre vægt på sprogbrug, samtalefærdighed, gestik og kropssprog og mere og mere vægt på ordkendskab. Samtidig sker der i de normrelaterede evalueringer en eliminering af flersprogethed. Disse grundlæggende træk ses også i videreudviklingen af ”Sprogvurdering til 3-årige” og i andre sproglige evalueringsredskaber (Holm 2020).

Samtidig sker der i andet årti af det 21. århundrede en udvikling, hvor den sproglige evaluering i meget betydelig grad bygger på, hvad der anses for at være af betydning for ”senere læsning” (Holm & Ahrenkiel 2018). Denne orientering mod læsning i forhold til børn i daginstitutioner påkalder sig opmærksomhed i et sprogligt og sprogpædagogisk perspektiv. Som Olson (1994) peger på, ses der hos fremtrædende sprogforskere som fx hos Saussure og Bloomfield en antagelse om, at den skrevne tekst kan betragtes som nedskrevet tale. Konsekvensen heraf er bl.a., at det at lære at læse kommer til at fremstå som et spørgsmål om, hvordan det kendte, mundtlige sprog bliver repræsenteret gennem ukendte, synlige tegn – fx i form af ord. Olson argumenterer for, at denne antagelse ikke er korrekt, fordi et skriftsystem som det latinske

kun formår at indfange visse aspekter af det sagte, nærmere bestemt den verbale form – fonemer, leksemer og syntaks. Hvad der derimod er kraftigt underrepræsenteret i den skriftlige repræsentation, er, hvordan noget siges og med hvilken intention (Olson 1994: 8). På den baggrund mener Olson, at man inden for klassisk lingvistik og psykologi forstår talesprog gennem skriftsprogets optik og har vanskeligt ved at se, at skriftsproget kun er en partiel repræsentation af tale (Olson 1994:68).² Med inspiration fra Austins skelnen mellem en lokutionær og en illokutionær handling henviser Olson til, at en del af det illokutionære element, dvs. den udtrykte hensigt, i den måde, noget siges på i form af toneleje, stemmehøjde, gestik, betoning, blikretning osv., normalt ikke er en del af skriftsproget. Netop disse elementer – i samspil med materialitet og bevægelse – fremstår imidlertid som særdeles centrale i børns interaktionelle betydningsdannelse (Holm & Ahrenkiel 2022).

Som nævnt er en normrelateret sproglig evaluering et problem i sig selv i forhold til flersprogede individer, og når evalueringen yderligere fokuserer på, hvad der anses af betydning for at lære at læse, snævrer konstruktionen af dygtighed endnu mere ind i forhold til at se og forstå børns sprogbrug og betydningsdannelse, og det prioriteres fx ikke, hvordan børn bruger sprog i interaktion med hinanden (Holm & Ahrenkiel 2022). Det understreger, at der i de læseorienterede sproglige evalueringer anlægges et voksenperspektiv på børnesprog, der er meget lidt sensitivt over for børns konkrete sprogbrug og derfor næppe er det optimale udgangspunkt for en sprogpædagogisk udvikling.

SPROGLIG EVALUERING INDEN FOR SKOLEOMRÅDET

Også inden for skoleområdet kan der identificeres forskellige tilgange til sproglig evaluering. Her er der dog ikke tale om forskellige typer af evalueringer, da både de ældre og de nyere formater er normrelaterede, men mere om transformationsprocesser i forhold til den sproglige evalueringens format og hyppighed (Holm 2020).

I 1980'erne udvikles en række sproglige evalueringsredskaber som fx OS64 (ordstillelæsningsprøve) (Søegård m.fl. 1989) samt SL60 og SL40 (sætningslæseprøver) (Nielsen m.fl. 1986), som opnår en udbredt an-

2 Hos Linell (1982) ses lignende synspunkter.

vendelse på mange af landets skoler. Disse evalueringsredskaber erstattes gradvist af de nationale test i dansk/læsning, der bliver obligatoriske fra 2010 (Holm 2020)

De sproglige evalueringer fra 1980'erne er normrelaterede og stærkt fokuserede. Således er OS64 fx en sproglig evaluering, der har fokus på enkeltordslæsning (Søegård m.fl. 1989). Evalueringens konstrukt er simplificeret og afspejler en teoretisk forståelse af læsning som konstitueret af afkodning og forståelse. Evalueringen operationaliseres i et multiple-choice-format og resulterer i en score for hver enkelt elev, der indikerer om elevens læsning er over eller under landsgennemsnittet for elever på et givet klassetrin (Holm 2020)

Med de nationale test i dansk/læsning sker der en markant ændring i formatet, idet den sproglige evaluering skifter fra et pen-og-papir-format til et elektronisk format. De nationale test er endvidere obligatoriske og skal gennemføres mindst fire gange i løbet af et grundskoleforløb, hvad der forøger antallet af sproglige evalueringer i folkeskolen ganske betydeligt (Holm 2020). De nationale test viderefører grundlæggende den tidligere normrelaterede tilgang, men de er et mere komplekst evalueringsredskab end 1980'ernes sproglige evalueringer. De nationale test måler ordkendskab, læseforståelse og talemåder gennem syv forskellige delprøver. Ser man overordnet på evalueringen, er der i væsentlig grad tale om, at sproglig udvikling gøres identisk med læseudvikling på dansk. Det, og at et- og flersprogede børn som tidligere måles med det samme materiale, understreger evalueringens monolingvale orientering.

I en analyse af såvel norm- som kriterierelaterede sproglige evalueringer er validitet et helt centralt kvalitetsparameter. Et centralt aspekt af validiteten er, at evalueringen ikke må gøre forskel mellem grupper eller delpopulationer – fx mellem drenge og piger eller mellem et- og flersprogede elever. Er der fx tale om, at karakteristika ved testtagerne – som fx flersprogethed – påvirker scoren systematisk, er det ikke muligt at drage valide slutninger ud fra testresultaterne (McNamara & Roever 2006). Det er derfor en udbredt praksis at undersøge, om de enkelte delprøver (items) i den sproglige evaluering fungerer forskelligt i forhold til forskellige grupper af testtagere.

En sådan undersøgelse omtales som en "Differential item functioning-analyse" (DIF) inden for det evalueringsmæssige fagfelt (Holm

2020). I relation til de nationale test er der undersøgt variation i forhold til køn, skolestørrelse, geografisk placering og klassetrin (Holm 2020). I Sydafrika er det andre forhold, der har været i forgrunden for DIF-analysen, idet man her har undersøgt validiteten i forhold til bl.a. kulturelle grupper: sorte versus hvide befolkningsgrupper og afrikanske sprog versus engelsk og afrikaans (de Beer 2004). Som disse to eksempler viser, kan der således foretages DIF-analyser ud fra mange forskellige prioriteringer og kategoriseringer.

Dette tydeliggør, at en test aldrig kan blive absolut valid, selv om der er gennemført DIF-analyser, for der vil altid være sket en udvælgelse af, hvilke forhold man ønsker at undersøge for at gøre målingen valid. I relation til de nationale test i dansk/læsning må man konstatere, at der ikke er gennemført en DIF-analyse, der kan afstive et argument om, at testen er valid i forhold til flersprogede elever (Chalhoup-Deville & Deville 1999).

Derimod kan der argumenteres for, at de nationale test *ikke* er valide i relation til flersprogede elever, fordi det med stor sandsynlighed kan antages, at de flersprogede elevers besvarelse af mange delprøver både er afhængig af deres læsefærdighed og af deres sproglige forudsætninger på dansk. Når det er tilfældet, lever opgaven ikke op til kravet om unidimensionalitet, der fordrer, at en besvarelse af en opgave kun må afhænge af én færdighed for at kunne give et validt måleresultat (Kreiner 2009). Hvis der ikke kan skelnes mellem, om et forkert eller et udeladt svar skyldes manglende læsefærdighed eller manglende sproglige færdigheder på dansk, vil det være forbundet med usikkerhed at afgøre, om den enkelte flersprogede elev har behov for støtte til videreudvikling af læsefærdighed eller snarere har et sprogstøttebehov (Holm 2020).

Den normrelaterede sproglige evaluering inden for skoleområdet bygger på en antagelse om, at der foretages en objektiv og neutral måling. Samtidigt er det et velkendt fænomen både nationalt og internationalt, at de normrelaterede sproglige evalueringer medfører en generel tendens til, at flersprogede elever eksponeres på en negativ måde (Koyama & Menken 2013). Med normrelaterede sproglige evaluering opstår der et mønster, hvor dårlige resultater vedvarende koncentrerer sig om bestemte samfundsmæssige grupper. På den baggrund argumenterer Koyama og Menken for, at der er behov for at udskifte generaliserende

og tekniske formuleringer som ”under gennemsnittet” og lignende med mere subjektive formuleringer, der reflekterer og respekterer forskelle mellem et- og flersprogede elever.

Inden for skoleområdet ses der således også en normrelateret evaluering og en ”silencing of bilingualism” (Garcia & Kleifgen 2015). Det viser sig bl.a. ved, at flersprogede individer og flersprogethed ikke ses som noget, der skal tages højde for i afsøgningen af den sproglige evalueringens validitet. Evalueringen er endvidere fokuseret på læsning som en receptiv færdighed. Børns produktive, multimodale og flersprogede betydningsdannelse ligger således ikke inden for evalueringens rammer og indgår ikke som elementer i den måde, der måles sproglig dygtighed på. Evalueringens monolingvale karakter bliver endvidere tydelig i den måde, målingsresultatet anvendes på. Det er en fordring i forbindelse med de nationale test, at børn og forældre skal informeres om resultatet af målingerne. Det kan næppe undgå at betyde, at mange flersprogede elever og deres forældre fra 2. klasse og frem bliver informeret om et sprogligt målingsresultat under gennemsnit, uden at barnets flersprogethed på nogen måde indgår i evalueringen.³

SPROGLIG EVALUERING INDEN FOR DANSK SOM ANDETSPROG FOR VOKSNE

Inden for dette fagområde bliver den sproglige evaluering centraliseret gennem lovgivning i 1999, og siden da er der blevet udviklet sproglige evalueringer med afsæt i en publikation udviklet inden for Europarådets rammer (Undervisningsministeriet 1999). De sproglige evalueringer trækker på det grundlag, der er udfoldet i ”Common European Framework of References for Languages: Learning, teaching, assessment” (Council of Europe 2001) – CEFR.

De sproglige evalueringer er kriterierelaterede og konstrueret som skalerede ”can-do-statements” på seks kompetenceniveauer og i relation til disciplinerne lytteforståelse, tale, læsning og skrivning (Holm 2006). Den generelle skala for skriftlig produktion, som er gengivet i tabel 1, illustrerer tankegangen.

3 Det er også udviklet frivillige nationale test i dansk som andetsprog til 5. og 7. klasse. Da disse test ikke er obligatoriske og næppe anvendes ret meget, indgår de ikke i denne artikel.

TABEL 1: GENEREL SKALA FOR SKRIFTLIG PRODUKTION. (CEFR, 2001: 61)

	OVERALL WRITTEN PRODUCTION
C2	<i>Can write clear, smoothly flowing, complex texts in an appropriate and effective style and a logical structure which helps the reader to find significant points.</i>
C1	<i>Can write clear, well-structured texts of complex subjects, underlining the relevant salient issues, expanding and supporting points of view at some length and with subsidiary points, reasons and relevant examples, and rounding off with an appropriate conclusion.</i>
B2	<i>Can write clear, detailed texts on a variety of subjects related to his/her field of interest, synthesising and evaluating information and arguments from a number of sources.</i>
B1	<i>Can write straightforward connected texts on a range of familiar subjects within his field of interest, by linking a series of shorter discrete elements into a linear sequence.</i>
A2	<i>Can write a series of simple phrases and sentences linked with simple connectors like "and", "but" and "because".</i>
A1	<i>Can write simple isolated phrases and sentences.</i>

Som det fremgår af denne skala (og de øvrige CEFR-skalaer), tænkes sprog og sproglig progression som prædefinerede, hierarkiske og detaljerede beskrivelser. Ser man nærmere på beskrivelsen af de enkelte niveauer, fremstår de som ret upræcise. Hvad vil det sige (jf. B2) at kunne skrive klare og detaljerede tekster om forskellige emner af interesse, hvori skribenten sammenfatter og evaluerer informationer og argumenter fra forskellige kilder? Spørgsmålet er relevant, når der på niveau C1 og C2 tales om en passende konklusion og en logisk struktur, idet det er vanskeligt at forestille sig en sammenfatning af informationer og argumenter uden en logisk struktur (Holm 2007).

Et væsentligt spørgsmål er også, hvad der udgør grundlaget for fastlæggelsen af indholdsdimensionerne og for progressionsbeskrivelsen. Ifølge Risager (2004) er det hverken teoretiske konstruktioner eller empiriske undersøgelser, men hvad der har kunnet skabes konsensus om i Europarådet. På den baggrund kan man sige, at konstruktionen af de sproglige evalueringer ud fra CEFR fremstår som arbitrære. Denne arbitraritet ses fx i denne pragmatiske begrundelse for konstruktionen af netop seks niveauer: "it seems that an outline framework of six broad levels gives an adequate coverage of the

learning space relevant to European language learners” (Council of Europe 2001:23).

CEFR kritiseres lige fra starten for bl.a. at være intuitiv og ikke empirisk baseret (Long 2005), og dets tænkning i de fire traditionelle undervisningsdiscipliner kritiseres for at udgrænse kreative og æstetiske dimensioner samt multimodale og flersprogede former for betydningsdannelse (Schmenk 2004). Udgrænsningen af flersprogethed i CEFR er dog ikke entydig. Flersprogethed omtales således på følgende måde:

a given individual does not have a collection of distinct and separate competences to communicate depending on the languages he/she knows, but rather a plurilingual and pluricultural competence encompassing the full range of the languages available to him/her. (Council of Europe 2001:168)

Gennem begrebet ”plurilingual competence” synes der at være en betydelig rummelighed i forhold til flersprogethed, men det kommer ikke til at betyde, at der udarbejdes nye can-do-statements og -niveauer, der åbner sig mod flersprogethed. I forhold til sproglig evaluering ses der således også inden for dette område en monolingval og kriterierelateret tilgang til sproglig evaluering.

Fra valget af flersprogethed i evalueringen er i dette tilfælde ikke relateret til epistemologiske forhold. Principielt er der intet til hinder for, at der inden for rammerne af en kriterierelateret evaluering kan tænkes i flersprogethed på den ene eller anden måde, som der fx ses visse bestræbelser på i de sproglige evalueringsredskaber inden for daginstitutionsområdet (fx Isager 1997, Løntoft & Raal 1998).

CEFR’s progressionsbeskrivelser som fx skalaen for skriftlig produktion (tabel 1) fungerer på samme tid både som læreplan og som sprogligt evalueringsredskab. Herigennem adskiller dansk som andetsprog for voksne sig fra både daginstitutionsområdet og skoleområder, hvor den sproglige evaluering er tænkt som en måling af en udvalgt del af de sproglige kompetencemål, der er opstillet i læreplanen. Når læreplan og sproglig evaluering er sammenfaldende, skaber det en bastant ”teaching to the test”. Derudover indebærer progressionsbeskrivelserne at den

voksne migrant placeres i en situation, hvor et nyt sprog skal læres fra grunden – fx startende med at skrive enkeltstående fraser og sætninger (Holm 2007).

Sammenligner man de grundlæggende politiske rationaler i de sproglige evalueringer inden for daginstitutionsområdet, skoleområdet og dansk som andetsprog for voksne, er der afgørende forskelle. Den sproglige evaluering af børn inden for daginstitutions- og skoleområdet er grundlæggende indlejret i et kompensatorisk og chancelighedsskabende rationale. Inden for dansk som andetsprog for voksne forholder det sig anderledes. Her er der først og fremmest en regulering af adgang til rettigheder som uddannelse og statsborgerskab, der er i forgrunden.

De sproglige evalueringer baseret på CEFR har opnået en meget betydelig udbredelse i mange lande, men anvendes meget forskelligt. Ifølge Carlsen og Rocca (2022) er Danmark fx det land i Europa, der stiller de højeste sproglige krav på CEFR-skalaen for at opnå statsborgerskab.⁴ Når det drejer sig om adgang til uddannelse, forholder det sig på den måde, at de voksne migranter på sprogskolerne indplaceres på Danskuddannelse 1, 2 eller 3 ud fra deres uddannelsesmæssige baggrund og ud fra forventninger til deres indlæring af dansk. Af lovgivningen fremgår det, at Danskuddannelse 1 tilrettelægges for kursister med ingen eller ringe skolebaggrund, som ikke har lært at læse og skrive på deres modersmål. Danskuddannelse 2 tilrettelægges for kursister, som normalt har en kort skole- og uddannelsesbaggrund fra hjemlandet og må forventes at have en forholdsvis langsom indlæring af dansk som andetsprog. Danskuddannelse 3 tilrettelægges for kursister, som normalt har en mellemlang eller lang skole- og uddannelsesbaggrund fra hjemlandet og må forventes at have en forholdsvis hurtig indlæring af dansk som andetsprog (Udlændinge- og Integrationsministeriet 2019).

Det er kun de afsluttende sproglige evalueringer på Danskuddannelse 3, der giver adgang til dansksprogede uddannelser og statsborgerskab. Danskuddannelsessystemet er således ikke opbygget på en måde, hvor der tænkes i at kompensere for en kort skole- og uddannelsesmæssig baggrund. Hvis man som voksen migrant ankommer til Danmark med en kort skolemæssig baggrund, er uddannelsestilbuddet og den

⁴ Carlsen og Rocca (2022: 598) beskriver det danske sprogkrav for at opnå statsborgerskab som ”an academic level of Danish”.

tilknyttede sproglige evaluering ikke en tilstrækkelig forudsætning for at ansøge om statsborgerskab. Det sproglige evalueringssystem inden for dansk som andetsprog for voksne bidrager herigennem til at reproducere global uddannelsesmæssig ulighed.

SAMMENFATNING OG DISKUSSION

Forskellighederne i tilgangen til sproglig evaluering inden for daginstitutionsområdet, skoleområdet og undervisningen i dansk som andetsprog for voksne, der er beskrevet i denne artikel, illustrerer hvordan sproglige evalueringer fremstår som en sprogpolitisk handling, hvor politiske ønsker og værdier realiseres af bestemte faglige miljøer og gennem bestemte faglige traditioner.

Ser man samlet på, hvordan flersprogede individers sprog gøres målbart i sproglige evalueringer inden for de tre områder er der tale om tilgange, der enten ikke kan eller ikke forsøger at rumme de mere og mere komplekse og hybride sociolingvistiske omstændigheder, der kendetegner samfund som Danmark. Betragter man denne manglende rummelighed som et problem, er der, som Peltzer-Karpf (2002) argumenterer for, behov for at tænke i nye teoretiske orienteringer i måden at foretage sproglige evalueringer af flersprogede individer på.

Shohamy (2011) taler om et kontinuum i forhold til flersproget evaluering. I den ene ende ses det ene sprog som homogent og autonomt. I den anden ende ses alle sprog som en del af et integreret system, hvor en testtager gives mulighed for at mikse sprog på en dynamisk og flydende måde, og hvor den sproglige evaluering foretages uafhængigt af, hvilke sprog, der er bragt i anvendelse (Lopez, Turkan & Guzman-Orth 2016). I en globaliseret verden med en høj grad af mobilitet og sproglig diversitet, fremstår det monolinguale grundlag i de sproglige evalueringer som utilstrækkeligt (Garcia & Wei 2014).

Globaliseringsprocesser har ikke kun skabt en stigende grad af mobilitet og sproglig diversitet, men har også udløst en intensiveret sproglig evaluering og en intensiveret diskussion af den sproglige evalueringens etiske dimensioner. Et væsentlig bidrag til denne drøftelse er McNamara & Ryans (2011) skelnen mellem *fairness* og *justice*. Begrebet *fairness* beskriver evalueringens interne og tekniske kvalitet; om evalueringen har en kvalitet, der sikrer lighed for alle individer og subgrupper. Begrebet

justice (retfærdighed) beskriver de samfundsmæssige og politiske værdier, der er implicite i evalueringen og dens anvendelse. De to begreber beskriver den sproglige evaluering ud fra to meget forskellige perspektiver. Fairness er et begreb, der henviser til en positivistisk objektivitetstænkning, mens retfærdighed er et subjektivt og politisk begreb, der relaterer til værdimæssige forhold. McNamara og Ryans pointe er, at der er brug for begge begreber i forhold til sproglig evaluering af flersprogede, fordi en sproglig evaluering godt kan være af høj teknisk kvalitet, men i bund og grund uretfærdig. I forlængelse heraf kan man spørge, om den enkelte, berørte borger har mulighed for at klage eller sige nej tak, hvis vedkommende ud fra velunderbyggede argumenter mener, at den sproglige evaluering er uretfærdig og måske også krænkende. I langt de fleste tilfælde er der ikke opbygget et officielt klagesystem – eller en kvalitetskontrol – i relation til de institutionelle sproglige evalueringer. Sammenholdes det med den intensiverede sproglige evaluering rundt om i verden, kan det ses som medvirkende til, at der i flere lande er fremvokset en ”language test activism” (Carlsen & Rocca 2022), hvor borgeres utilfredshed med sproglige evalueringer artikuleres skarpt eventuelt gennem en boykot af sproglige evalueringer (Chen, Hursh & Lingard 2021).

Analysen på tværs af udbredte sproglige evalueringsredskaber i Danmark peger både på en række generelle svagheder i de sproglige evalueringer og på et behov for et paradigmeskifte i den sproglige evaluering af flersprogede individer. En afsøgning af mulighederne for at gå nye veje kan hente inspiration i den internationale faglige diskurs, hvor der ses omfattende bestræbelser på at inkludere flersprogethed i sproglige evalueringer fx ved at give muligheder for at læse eller høre delprøver på flere sprog eller ved at kunne vælge, hvilket sprog man anvender i besvarelsen (Se fx Schissel, Leung & Chaloup-Deville 2019).

Derudover synes der at være behov for en bred og åben diskussion af etiske spørgsmål i relation til sproglige evalueringer. Denne drøftelse må omfatte og involvere de politiske opdragsgivere og deres dagsordener og producenterne af de sproglige evalueringer samt evalueringens konstrukt og målemetode. Det må også indgå i drøftelsen, hvilke institutionelle praksisser den sproglige evaluering fører med sig, såvel som evalueringens konsekvenser for dem, der er objekter for den sproglige

evaluering grundigt må overvejes, herunder den følelse af retfærdighed, som måske/måske ikke opleves. Der savnes forskning både i forhold til at medtænke flersprogethed i sproglig evaluering og i forhold til en diskussion af etiske dimensioner i sproglige evalueringer.

Lars Holm, lektor

Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet

larsh@edu.au.dk

LITTERATUR

- Alderson, J.C. & D. Wall. 1993. Does washback exist? *Applied Linguistics* 14. 115–29. DOI: 10.1093/applin/14.2.115.
- Allerup, P. 2015. PISA og TIMSS – internationale undersøgelser af samme slags? K. E. Andreasen, M. Buchardt, A. Rasmussen & C. Ydesen (red.), *Test og prøvelser. Oprindelse, udvikling, aktualitet*, 51–72. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Andreasen, K.E., M. Buchardt, A. Rasmussen & C. Ydesen. 2015. Introduktion. K.E. Andreasen, M. Buchardt, A. Rasmussen & C. Ydesen (red.), *Test og prøvelser. Oprindelse, udvikling, aktualitet*, 9–25. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Bachman, L.F. & A.S. Palmer. 1996. *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bendixen, C. & G. Christensen. 2015. Intelligenstest i folkeskolen og betydningen for, hvad det vil sige at være “et barn”. K.E. Andreasen, M. Buchardt, A. Rasmussen & C. Ydesen (red.), *Test og prøvelser. Oprindelse, udvikling, aktualitet*, 167–188. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Bleses, D. m.fl. 2008a. ”Sprogvurderingsmateriale til 3-årige”. *Sprogvurderingsmateriale udviklet for Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender*. København: Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender.
- Bleses, D. m.fl. 2008b. The communicative development inventories: Validity and main developmental trends. *Journal of Child Language* 35(3). 619–650. DOI: 10.1017/S0305000907008574.
- Blum, S.D. 2017. Unseen WEIRD assumptions: the so-called language gap discourse and ideologies of language, childhood, and learning. *International Multilingual Research Journal* 11(1). 23–38. DOI: 10.1080/19313152.2016.1258187.

- Buchardt, M. & L. Fabrin. 2015. PISA Etnisk. I lyset af tosprogede elevers skole- og testhistorie. K.E. Andreasen, M. Buchardt, A. Rasmussen & C. Ydesen (red.), *Test og prøvelser. Oprindelse, udvikling, aktualitet*, 141–165. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Carlsen, C.H. & L. Rocca. 2021. Language test misuse. *Language Assessment Quarterly* 18(5). 477–491. DOI: 10.1080/15434303.2021.1947288.
- Carlsen, C.H. & L. Rocca. 2022. Language test activism. *Language Policy*. <https://rdcu.be/cRwNo>. DOI: 10.1007/s10993-022-09614-7.
- Chalhoup-Deville, M. & C. Deville. 1999. Computer adaptive testing in second language contexts. *Annual Review of Applied Linguistics* 19. 273–299. DOI: 10.1017/S0267190599190147.
- Chen, Z., D. Hursh & B. Lingard. 2021. The opt-out movement in New York: A grassroots movement to eliminate high-stakes testing and promote whole child public schooling. *Teachers College Record* 123(5). 1–22. DOI: 10.1177/016146812112300504.
- Cheng, L., Y. Watanabe & A. Curtis. 2004. *Washback in language testing. Research contexts and methods*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Council of Europe. 2001. *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- de Beer, M. 2004. Use of differential item functioning (DIF) analysis for bias analysis in test construction. *SA Journal of Industrial Psychology* 30(4). 52–58. DOI: 10.4102/sajip.v30i4.175.
- Egelund, N. & T. Tranæs. 2008. *PISA Etnisk 2005*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- EVA 2007. *Sprogvruderinger af 3-årige. Erfaringer og perspektiver*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA 2010. *Fokus på sprog – daginstitutioners indsats for treårige*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Familienstyrelsen [u.å.] *Sprogvruderingmateriale til 3-årige*. København: Familienstyrelsen.
- Fenwick, T. & R. Edwards. 2010. *Actor-network theory in education*. London: Routledge.
- Fulcher, G. & F. Davidson. 2007. *Language testing and assessment*. London: Routledge.
- Garcia, O. & L. Wei. 2014. *Translanguaging. Language, bilingualism and education*. London: Palgrave MacMillan.

- Garcia, O. & J.A. Kleifgen. 2015. Educating emergent bilinguals. *Politics, programs and practices for English language learners*. New York: Teachers College Press.
- Garcia, O. & T. Kley (red.). 2016. *Translanguaging with multilingual students. Learning from classroom moments*. New York: Routledge.
- Gogolin, I. 1994. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann-Verlag.
- Green, B. & P. Cormack. 2015. Historical inquiry in literacy education. J. Roswell & K. Pahl (red.), *The Routledge handbook of literacy studies*, 185–204. London: Routledge.
- Hamilton, M. 2001. Privileged literacies: Policy, institutional process and the life of IALS. *Language and Education* 15(2–3). 178–196. DOI 10.1080/09500780108666809.
- Hamp-Lyons, L. 1997. Ethics in language testing. L. Clapham & D. Carson (red.), *Encyclopedia of language and education*, Vol. 7, 323–333. Amsterdam: Kluwer Academic Publishers.
- Holm, L. 2006. Sprogtest i et andetsprosperspektiv – med særligt henblik på literacy. *Nordand* 2. 57–77.
- Holm, L. 2007. Konstruktionen af en fælles europæisk skriftlighed. En kritisk diskussion. S. Matre & T.L. Hoel (red.), *Skrive for nåtid og fremtid.: Skrivning i arbeidsliv og skole*, 52–62. Trondheim: TAPIR Akademisk Forlag.
- Holm, L. 2020. *Sproglig evaluering i skoler og daginstitutioner*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Holm, L. & A. Ahrenkiel. 2018. To år bagud. En kritisk analyse og diskussion af sprogforståelsen i forsknings- og udviklingsprogrammet ”Fremtidens dagtilbud”. *Barn* 36(2). 29–46. DOI 10.5324/barn.v36i2.2778.
- Holm, L. & A. Ahrenkiel. 2022. Children’s language play as collaborative improvisations – rethinking paths to literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*. E-pub ahead of print. DOI 10.1177/14687984211067131.
- Holm, L. & K.B. Kousholt. 2019. Beyond washback effect: A multi-disciplinary approach exploring how testing becomes part of everyday school life focused on the construction of pupils’ cleverness. *Annual Review of Critical Psychology* 16. 917–952.
- Holm, L. & H.P. Laursen. 2010. *Dansk som andetsprog. Pædagogiske og didaktiske perspektiver*. Frederiksberg: Dansk lærerforeningen.

- Holm, L. & L.S.K. Schmidt. 2015. Sprogtest i daginstitutioner. K.E. Andreasen, M. Buchardt, A. Rasmussen & C. Ydesen (red.), *Test og prøvelser. Oprindelse, udvikling, aktualitet*, 121–140. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Holmen, A. 2012. Kommentar til “Sprogscreening af tosprogede børn”. *Logos* 64. 17–19.
- Isager, M. 1997. *Medina – vurdering af tosprogede småbørns andetsprogsudvikling*. Herning: Special-pædagogisk Forlag.
- Koyama, J. & K. Menken. 2013. Emergent bilinguals: Framing students as statistical data? *Bilingual Research Journal* 36(1). 82–99. DOI: 10.1080/15235882.2013.778223.
- Kreiner, S. 2009. Om udvikling og afprøvning af pædagogiske test. C. Bendixen & S. Kreiner (red.), *Test i folkeskolen*, 43–81. Viborg: Hans Reitzels Forlag.
- Linell, P. 1982. *The written language bias in linguistics*. Linköping: University of Linköping.
- Long, M.H. 2005. *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lopez, A., S. Turkan & D. Guzman-Orth. 2016. Assessing multilingual competence. E. Shohamy m.fl. (red.), *Language testing and assessment*. Cham: Springer.
- Lov nr. 170. 2006–2007. *L 170 Forslag til lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven)*.
- Løntoft, J. & K. Raal. 1998. *De ’er ham ’ses*. Herning: Special-pædagogisk Forlag.
- McNamara, T. 2005. 21st century shibboleth: Language test, identity and intergroup conflict. *Language Policy* 4(4). 351–370. DOI: 10.1007/s10993-005-2886-0.
- McNamara, T. & C. Roever. 2006. *Language testing. The social dimension*. Oxford: Blackwell.
- McNamara, T. & K. Ryan. 2011. Fairness versus justice in language testing. *Language Assessment Quarterly* 8(2). 161–178. DOI: 10.1080/15434303.2011.565438.
- Menken, K. 2008. *English learners left behind. Standardized testing as language policy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Monsen, M. 2014. *Store forventninger? Læroppfatninger om eksterne leseprøver*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Nielsen, J.C. m.fl. 1986. *Sætningslæseprøverne SL60 og SL40*. Virum: Hogrefe Psykologisk Forlag.
- Olson, D.R. 1994. *The world on paper. The conceptual and cognitive implications of reading and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Peltzer-Karpf, A. m.fl. 2002. *Sprachstandserhebung bei Schulanfängern: bilingualer Spracherwerb in der Migration. Das dritte Schuljahr: Erster Zwischenbericht*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
- Risager, K. 2004. Den fælles europæiske referenceramme for sprog: Et værktøj med begrænsninger. *Sprogforum* 31. 24–27.
- Schissel, J.L., C. Leung & M. Chalhoub-Deville. 2019. The construct of multilingualism in Language Testing. *Language Assessment Quarterly* 16(2). 1–6. DOI: 10.1080/15434303.2019.1680679.
- Shohamy, E. 2001. Democratic assessment as an alternative. *Language Testing* 18(4). 373–391. DOI: 10.1177/026553220101800404.
- Shohamy, E. 2006. *Language policy. Hidden agendas and new approaches*. London: Routledge.
- Shohamy, E. 2011. Assessing multilingual competencies: Adopting construct valid assessment policies. *Modern Language Journal* 95(3). 418–429. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2011.01210.x.
- Schmenk, B. 2004. Æstetikken marginaliseret? Den fælles europæiske referenceramme og dens sprogpedagogiske implikationer. *Sprogforum* 31. 28–32.
- Spolsky, B. 1995. *Measured words*. Oxford: Oxford University Press.
- Søegård, A. m.fl. 1989. *OS64 OG OS120. Ordstillelesningsprøver. Ordstillelesningsprøver til vurdering af afkodning og læseforståelse ved enkeltordslæsning*. Virum: Høgreffe Psykologisk Forlag.
- Taylor, C. 2007. *Modern social imaginaries*. Durham: Duke University Press.
- Udlændinge- og Integrationsministeriet. 2019. *Bekendtgørelse af lov om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl.* København: Udlændinge- og Integrationsministeriet.
- Undervisningsministeriet. 1985. *Bekendtgørelse om folkeskolens undervisning af fremmedsprogede elever*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet. 1995. *Dansk som andetsprog. Faghæfte 19*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet. 1997. *Lov om folkeskolen*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet. 1999. *Spor 3. Undervisningsvejledning*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet. 2007. *Vis, hvad du kan. Materiale til sprogscreening af tosprogede småbørn, skolestartere og skoleskifttere*. København: Undervisningsministeriet.

- Vallberg-Roth, A. 2012. Different forms of assessment and documentation in Swedish preschools. *Nordisk barnehageforskning* 5. 1–18. DOI: 10.7577/nbf.479.
- Vik, N.E. 2020. *Språkkartlegging og inkludering av flerspråklige barn i barnehagen*. Trondheim: NTNU.
- Weir, C.J. 2005. *Language testing and validation*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.