



**AALBORG UNIVERSITY**  
DENMARK

**Aalborg Universitet**

## Tegn på sprog - set udefra

Buchardt, Mette; Kulbrandstad, Lise Iversen; Pitkänen-Huhta , Anne ; Holm, Lars

*Publication date:*  
2019

*Document Version*  
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

*Citation for published version (APA):*

Buchardt, M., Kulbrandstad, L. I., Pitkänen-Huhta , A., & Holm, L. (2019). *Tegn på sprog - set udefra*. (1 udg.) Forlaget UCC .

### General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- ? Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- ? You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- ? You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

### Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at [vbn@aub.aau.dk](mailto:vbn@aub.aau.dk) providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

# Tegn på sprog – set udefra

Fire perspektiver



Mette Buchardt, Lise I. Kulbrandstad,  
Anne Pitkänen-Huhta & Lars Holm

2019

## Indhold

<b>Introduktion – Helle Pia Laursen</b> .....	4
<b>TEPS på de pædagogiske videnskabers felt – Mette Buchardt</b> .....	6
Mellem klasserumsforskning og udvikling, sprogforskning og spørgsmålet om ”tosprogede elever” .....	6
TEPS som sprog-pædagogisk forskning mellem det deskriptive og det foreskrivende .....	7
TEPS i forsknings- og praksisfelterne migration og skole .....	9
TEPS i lyset af klasserummets og klasserumsforskningens mikro- og makropolitikker .....	10
Litteratur.....	11
<b>Tegn på sprog – sett gjennom norske forskerbriller – Lise I. Kulbrandstad</b> .....	13
<i>Tegn på sprog</i> – med leseforskerbriller .....	13
Et raskt blikk på noen linjer i leseforskningshistorien .....	13
Globale perspektiver på litterasitet.....	15
Å bruke elevenes flerspråklige ressurser i den første lese- og skriveopplæringen.....	17
Arbeid med litterasitetspraksiser på tvers av fag.....	19
<i>Tegn på sprog</i> – med andrespråksforskerbriller .....	21
<i>Tegn på sprog</i> - med klasseromsforskerbriller .....	23
Avsluttende kommentar.....	24
Litteratur.....	24
<b>Diversity in language and literacy education – TEPS at the heart of cutting edge international research – Anne Pitkänen-Huhta</b> .....	29
Current issues in language and literacy education.....	30
Multilingualism and changing conceptualization of language .....	30
The learner and language learning.....	33
Multilingual language education .....	34
References.....	37
<b>Ti års test af literacy – Lars Holm</b> .....	41
Indledning.....	41
Et historisk og samfundsmæssigt perspektiv på test af literacy .....	41
En testtradition vokser frem.....	41
Samfundsøkonomisk rammesætningen af literacy og nationale sammenligninger .....	43
Nationale test som strategier til styrkelse af literacy.....	43
Test af literacy som social praksis .....	44
Udviklingen i testnetværket 2008-2018.....	45
Den udvidede anvendelse af de nationale test .....	47

Det kan du som lærer bruge testene til .....	48
Flere kalkulative rum .....	49
Forberedelse og træning af test .....	49
Formidling af testresultater .....	50
Konstruktioner af dygtighed i testnetværket .....	51
Konkurrerende konstruktioner af dygtighed.....	51
Validitet og anvendelighed.....	52
Psykometriske konstruktioner af dygtighed og flersprogede elever .....	53
Konklusion .....	54
Litteratur.....	55

# Introduktion

Helle Pia Laursen

Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet

Det er en veludviklet og vigtig tradition i den akademiske verden, at artikler inden publicering underkastes et kritisk review af forskerkolleger. Formålet hermed er overordnet at sikre en høj kvalitet, herunder at artiklen fremstår som et væsentligt bidrag til vidensproduktionen i et fagfelt. Reviewet har ideelt karakter af en konstruktiv dialog mellem en forfatter og et par reviewere. Med inspiration fra denne praksis og for på samme måde at sikre både en faglig dialog og en faglig forankring af projektets forløb og udvikling blev forsknings- og udviklingsprojektet *Tegn på Sprog* designet på en måde, der omfattede en inddragelse af eksterne forskere fra ind- og udland. Derudover blev det i projektbeskrivelsen formuleret som en særlig opgave at følge udviklingen af testpraksis i de udvalgte klasser i projektperioden. De eksterne forskere har løbende deltaget i diskussioner og drøftelser på forskellige *Tegn på sprog*-seminarer og kommenteret projektets skriftlige produkter og generelle tilrettelæggelse og vidensproduktion. Denne dialog har været et konstruktivt og vigtigt bidrag til projektet.

Som en del af den afsluttende afrapportering er de eksterne forskere, der var tilknyttet ved projektets afslutning, blevet bedt om at karakterisere og placere *Tegn på sprog* i det forskningsmæssige landskab og om at samle op på udviklingen i testpraksis. Det er der kommet fire væsentlige bidrag ud af, som fremlægges på de følgende sider.

Fælles for de første tre bidrag er, at de ud fra forskellige forskningsmæssige positioner giver et bud på, hvad det særlige er ved *Tegn på sprog* som projekt; hvad det er for erkendelsesinteresser, der på hvilken måde er blevet forfulgt i projektet. Derudover peges der i de tre bidrag på, hvad der ud fra de forskellige synsvinkler kan betragtes som projektets centrale forskningsmæssige bidrag.

Med udgangspunkt i en synsvinkel, hvor *Tegn på sprog* ses som et bidrag til de pædagogiske videnskaber felt, sætter Mette Buchardt sig for at sætte projektet på pædagogikvidenskabeligt begreb. Det gør hun gennem tre delanalyser, hvor hun først beskæftiger sig med, hvilken form for pædagogisk forskning der er tale om i *Tegn på sprog*. Dernæst retter hun opmærksomheden mod, hvordan forskningsprojektet forholder sig til relationen mellem pædagogisk forskning og forskningen i literacy, og endelig beskæftiger hun sig i den tredje delanalyse med, hvordan *Tegn på sprog* fagligt og forskningsmæssigt forholder sig flersprogede elever. Buchardt ser således *Tegn på sprog* som et fagdidaktisk forskningsprojekt, der er udspændt mellem de pædagogiske videnskaber og sprogvidenskab, og hun ser projekts forskningsmæssige betydning i relation til et behov for at basere læse- og skrivepædagogik på diversitets- og barneperspektiver.

Lise Kulbrandstad karakteriserer i sit bidrag *Tegn på sprog* ud fra tre forskerpositioner, som henholdsvis læseforsker, andetsprogsforsker og klasserumsforsker. Med afsæt i et læseforskningsperspektiv beskriver Kulbrandstad *Tegn på sprog* som et projekt, der placerer sig midt i de centrale interesser og temaer i dagens læseforskning og som et vigtigt bidrag både til UNESCOs verdensmål og til den danske regerings mål om at styrke faglighed, kvalitet og relevant indhold på en måde, der kan løfte alle børn og unges udvikling. Hun fremhæver, at projektets afprøvning af de pædagogiske muligheder i arbejdet med læsning og skrivning i danskfaget og på tværs af fag udgør en væsentlig ny vidensproduktion, der har potentiale til at komme alle skolens centrale aktører til gode. Som et konkret eksempel herpå nævner Kulbrandstad den didaktiske refleksionsramme, der er udviklet inden for projektets rammer. Denne refleksionsramme åbner til forskel fra tidligere forskning for også at udforske identitet i relation til begynderlæsning og udgør herigennem et vigtigt forskningsmæssigt bidrag.

Efter Buchardts pædagogikvidenskabelige og Kulbrandstads læsepædagogiske perspektiver følger Pitkänen-Huhtas blik på projektet, der først og fremmest har fokus på, hvordan *Tegn på sprog* placerer sig i og bidrager til forskningsfeltet flersprogethed. Hun fremhæver især betydningen af projektets socialesemiotiske afsæt, der "takes for granted the idea of fluidity of languages, crossing of modalities, and the primacy of meaning making instead of communication in bounded languages". Hun peger på, at dette teoretiske afsæt i projektet har vist sig at åbne for nye måder at forstå sprog og semiotiske repertoarer på og givet anledning til konceptuelle nyskabelser inden for fagfeltet som for eksempel begrebet "de mange dansksprogetheder". Pitkänen-Huhta ser projektets emiske børneperspektiv som et markant teoretisk og metodisk træk, der gør, at projektet som helhed og dets mange publikationer fremstår som et aktuelt bidrag til den internationale forskning i sproglig diversitet og literacy i uddannelse. Som eksempler herpå henviser hun til de empirisk baserede diskussioner og re-konceptualisering af centrale begreber som kompetence og læring, der er taget op i nogle af de senest publicerede artikler fra *Tegn på sprog*.

I det sidste af de fire bidrag fra de eksterne forskere analyserer og sammenfatter Holm en række centrale udviklingsprocesser i forhold til testning af literacy i de tre af de fem klasser, der deltog i *Tegn på sprog*. Med afsæt i et historisk perspektiv på udviklingen af læsetest og ud fra en teoretisk forståelse af test som social praksis analyseres udviklingen i testpraksis i perioden 2008-2018. Analysen viser blandt andet, at der med indførelsen af de nationale test er sket en kraftig vækst i antallet af test i literacy, og at der er vokset en lang række nye praksisser frem, hvor testen trænes og dens resultater formidles. I forlængelser heraf afsøges de nationale tests validitet i relation til denne elevgruppe, og det konkluderes, at der kan sættes spørgsmålstegn ved validiteten af de nationale test i literacy i forhold til gruppen af flersprogede elever. Derudover diskuteres det psykometriske testparadigme i de nationale læsetest i et mere overordnet og kritisk perspektiv.

# TEPS på de pædagogiske videnskabers felt

Mette Buchardt

Centre for Education Policy Research, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet

## Mellem klasserumsforskning og udvikling, sprogforskning og spørgsmålet om "tosprogede elever"

I uddannelsespolitisk kontekst – nationalt såvel som globalt – efterspørges der i stigende grad forskningsmæssigt, nærmere bestemt empirisk, belæg for uddannelsespolitikker. Overlappende hermed, er der ligeledes tale om stigende interesse for 'best practice': hvilke praksisser der virker og ikke virker i klasserummet. I Danmark har indførslen af *forenklede Fælles Mål* i kølvandet på Folkeskoleloven af 2014 f.eks. ført til en debat om, hvorvidt såkaldt målstyret undervisning, som indførtes i denne sammenhæng, virker, og hvorvidt der i international forskning er belæg for, at den virker andre steder i verden: videnskabeligt belæg, empirisk belæg, evidens (se f.eks. Olsen 2016, Skovmand 2016).

Det er ikke i sig selv nyt, at politiske reformer baserer sig på eller argumenterer for sig selv gennem videnskab. Særligt siden velfærdsstatsmodellernes heydays i 1950'erne, har social engineering ved hjælp af videnskab, været et markant træk ved de moderne staters udvikling (Hansen & Jespersen 2009, Latham 2000). Hvis man skal tale om noget – måske – nyt eller i hvert fald særlig markant ved 2010'erne, kan man måske sige, at man, i hvert fald i dansk sammenhæng, har kunnet konstatere en øget efterspørgsel på klasserumsforskning – ofte i form af klasserumsdata, men ikke nødvendigvis oparbejdet med systematisk brug af teori og hypoteser med henblik på at be- eller afkræfte, hvad der virker og ikke virker. Dette har også betydet at presset på uddannelsesforskningen for at levere umiddelbart anvendelige resultater, der kan have en direkte effekt på optimeret praksis – et krav, der historisk har præget de pædagogiske videnskaber, af mange forskere opleves som stigende (Nordenbo 1984, Saugstad 2008). Spørgsmålet er desuden, hvad empirisk belæg og empirisk forskning dækker over; hvordan man kan forstå pædagogisk forskning, nærmere bestemt forskning i uddannelsessystemet (uddannelsesforskning) mellem det nyttige og det iagttagende, mellem grundforsknings- og udviklingsambitioner.

"Tegn på sprog – tosprogede børn lærer at læse og skrive" (herefter: TEPS) er et i dansk uddannelsesforskning enestående projekt også i lyset af denne situation. På den ene side er det et socialemiotisk og dermed teoretisk båret forskningsprojekt i elevers sprog og literacystrategier. På den anden side er det et udviklingsprogram, der bruger aktionsforskningsmatricer ved at igangsætte eksperimenter og udforske både eksperimenternes rækkevidde og muligheder, og hvad det at de igangsættes, kan fortælle om sprog i sammenhæng med undervisning, der retter sig mod at udvikle elevernes literacy. Projektets genstand udforskes dermed eksperimentelt som et 'moving object'. Der er med andre ord tale om grundforskning i *sprog* og i *undervisning i sprog* samtidig med, at en ambition om udvikling af læse- og skrivepædagogik forfølges. Dertil er projektet et af de mest tidsmæssigt og kvantitativt mest omfattende kvalitative studier i klasserummet i dansk sammenhæng: fem klasserum gennem skolens ti obligatoriske klassetrin, nemlig fra børnehaveklasse til 9. klasse, hvilket gør det til et af de få klasserumlængdestudier i dansk skoleforskning.

Et andet særligt træk ved TEPS er, at mens projektet har til formål at udforske læse- og skrivepædagogik, så denne "i højere grad sikrer de tosprogede elevers skriftsproglige udvikling og deres muligheder for at klare sig videre i uddannelsessystemet" ([ucc.dk/forskning/om-forskning-i-ucc/formidling-](http://ucc.dk/forskning/om-forskning-i-ucc/formidling-)

af-uccs-forskning/forskning-paa-hjemmesiden/tegn-pa-sprog) , så er sigtet et output af mere omfattende karakter, nemlig at bruge studiet af tosprogede børn som et nedslagssted, der potentielt kan evne at udsige noget om mere end sig selv. Ambitionen er således at bidrage til udviklingen af en mere livsverdens- og diversitetssensitiv læse- og skrivepædagogik, der potentielt kan give et øget output til understøttelse af alle børns læse- og skrivestrategier. Når et fællestræk ved de udvalgte skoleklasser i fokus således er, at der er en stor andel af tosprogede elever, så betyder det ikke at fokus alene er på disse elever, men også på undervisningen som helhed og dens forskellige virkninger på forskellige børn med forskellige sproglige registre og forskellige sproglige livshistorier, som de udspiller sig mellem det globale og det lokale.

Dette placerer i uddannelsesforskningsmæssig sammenhæng TEPS i en række forskellige spændingsfelter mellem videnskab og politik:

For det første står projektet midt i debatten om og efterspørgslen på klasserumsdata. Dette kalder på en nærmere bestemmelse af i projektet i forhold til forskellige former for pædagogisk forskning på skalaen mellem deskriptivt-analytiske og foreskrivende formål med vidensproduktionen.

For det andet har TEPS *undervisningens indhold* som centralt genstandsfelt. Dette kalder på en nærmere bestemmelse af forskning i undervisningens indhold, og dermed relationen mellem pædagogisk forskning og forskning i den faglighed som undervisningen retter sig imod, i dette tilfælde sprog.

For det tredje beskæftiger TEPS sig med den gruppe elever, der siden slutningen af 1960erne er blevet benævnt som "udenlandske børn", "fremmedarbejderbørn", "fremmedsprogede elever", "indvandrerbørn" og "tosprogede elever", en gruppe elever, der under forskellig former har været genstand for offentlig problematisering (Holm & Laursen 2011, Buchardt 2016). Dette kalder på en nærmere udredning af og placering af projektet i den kontekst, som vi kan kalde faglig og forskningsmæssig beskæftigelse med elever med en migrationshistorie.

Dette kapitel sætter fokus på disse tre spørgsmål og søger ad denne vej at bidrage til forståelsen af TEPS' videnskabelige karakter, beskaffenhed og potentiale. Formålet med kapitlet er dermed at bidrage til at sætte TEPS på pædagogikvidenskabeligt begreb.

## TEPS som sprog-pædagogisk forskning mellem det deskriptive og det foreskrivende

En standende diskussion i al samfundsforskning er forholdet mellem det anvendelsesorienterede og det kritisk-distancerede beskrivende og analyserende, mellem forskning, hvor opdraget er givet af et allerede i praksisfeltet defineret problem – og dermed et praktisk og/eller politisk formuleret problem – og forskning, der definerer sit problem ud fra, hvad man ved og ikke ved om verden videnskabeligt, altså ud fra videnskabens aktuelle state-of-the-art.

Når det drejer sig om pædagogisk forskning, særligt forskning knyttet til det statslige uddannelsessystem, dvs. uddannelsesforskning, bliver dette spørgsmål ikke ligefrem mindre presserende: For hvordan balancere mellem pragmatiske krav fra et uddannelsessystem, styret af et politisk system, der efterspørger viden og videnskabelig legitimation til enten at reformere eller at undlade samme, og så de videnskabelige krav, som fordrer, at forskning snarere tager form som et stykke rengøringsarbejde (Callewaert 2007)? Hvordan balancere mellem dét at opfylde samfundets behov for viden og teknikker, og dét at oplyse samfundet om dets behov?

Pædagogikteoretikeren K. Grue Sørensen begrebsatte dette dilemma som et spændingsfelt mellem på den ene side deskriptivt-analytiske former for pædagogisk forskning, hvor ambitionen med vidensproduktion er at afdække, hvordan tingene er, overfor foreskrivende former, hvor ambitionen er, at



afdække hvordan tingene bør være (F.eks. Grue Sørensen 1965). Tages Grue Sørensens kategorier i anvendelse som pædagogikvidenskabeligt selvbeskrivelsessprog, er det centralt netop at opfatte det som et sprog til at formulere og dermed klargøre og hjælpe os til at forstå, hvad vi foretager os i forskellige typer pædagogisk forskning, og hvorfor vi foretager os dem. Kategorierne må derfor for det første forstås som et sprog for at betegne forskellige typer ambitioner eller mål med vidensproduktionen, og for det andet må spørgsmålet om forholdet mellem det deskriptive og det foreskrivende forstås som idealtypiske betegnelser for poler på en akse, hvori det meste af, hvis ikke al pædagogisk forskning, placerer sig et eller andet sted midt imellem.

Interessant er det i sammenhæng med TEPS, at den foreskrivende pol hos Grue Sørensen også underopdeles i forskellige typer af mål, som genererer forskellige relationer til forskningens genstandsfelt, nemlig henholdsvis *etisk foreskrivende forskning* og *teknisk foreskrivende forskning*. Mens sidstnævnte afprøver og tester midler og strategier, og dermed centrerer sig om et 'her og nu' perspektiv med henblik på at optimere fremtidige handlinger, rækker førstnævnte ud efter utopien: hvilke kriterier bør dirigere uddannelse og dannelse?

Foreskrivende pædagogisk forskning kan være, men er ikke nødvendigvis aktionsforskning, men pædagogisk aktionsforskning er under en eller anden form altid foreskrivende. Blandt aktionsforskningstyper skelnes der – parallelt med Grue Sørensens sondring – ligeledes mellem tekniske typer og utopisk kritiske typer af forskning og aktioner (f.eks. Bayer et al 2004).

Ved hjælp af dette beskrivelsessprog kan man forsøgsvis beskrive TEPS som på den ene side teknisk foreskrivende, i og med at det gennem eksperimenter søger at afprøve forskellige pædagogiske strategier med henblik på optimering: Forbedret undervisning. På den anden side må TEPS betegnes som et deskriptivt-analytisk projekt, i kraft af dets teoretisk baserede undersøgelse af dels børns sprog, dels klasserummet som socialt konstruerende arena. Dets grundforskningsmæssige karakter og potentialer understreges også af projektets længdeperspektiv, der gør, at de fem klasser studeres gennem et helt skoleforløb med de muligheder for tidsmæssig komparation, dette skaber.

Dette bringer os videre til spørgsmålet om, hvor projektet hører til i forhold til pædagogikvidenskabelige subdiscipliner. Skønt kritisk, hører projektet ikke til i det pædagogisk filosofiske, og dermed heller ikke til det i den forstand utopiske hjørne. Den primære ambition er f.eks. ikke at udvikle nye formative idealer for pædagogik og skole.

Snarere kan man sige at projektet via sin tykt beskrevne klasserumsetnografi blandt andet hører til i den pædagogisk- og læringsantropologiske del af de pædagogiske forskningstraditioner (f.eks. Saltofte Nielsen 2016). Samtidig skiller projektet sig dog markant ud fra flertallet af disse, i og med at dets grundgenstand ikke alene er børn – og lærere – i skolen, men pædagogiske strategier i *aktiviteten undervisning*.

Dette placerer til gengæld projektet i hjertet af didaktisk forskning: studiet af undervisningens relationer, noget som samtidigt er nært beslægtet med det at handle didaktisk: at planlægge, gennemføre og evaluere undervisning. Didaktik som forskningsdisciplin har et særdeles tæt naboskab og overlap med didaktik som professional praksis og kunstart (Westbury 2000, Buchardt 2017). I sin måde at gå til didaktiske forhold på, er det fremfor alt den didaktiske kategori indhold, der er afsættet i TEPS, nemlig sprog og i sammenhæng hermed: dets pædagogiserede former i form af dét at lære kulturteknikkerne at læse og at skrive.

Set i dette lys, kan vi nu placere TEPS som et fagdidaktisk forskningsprojekt, der på teoretisk distanceret vis undersøger eksperimenter i undervisningens praksis, dels med henblik på at producere

viden om literacypædagogik i praksis, dels med henblik på at producere viden om børns sprog i et andetsprogsperspektiv. Som klasserumsforskningsprojekt er TEPS samtidig at forstå som et sprogvidenskabeligt, og som sådant udspændt mellem de pædagogiske videnskaber og sprogvidenskab.

Dermed bliver det også tydeligt at TEPS' primære mål ikke at levere tekniske svar og løsninger, men dels at skabe ny viden om sprog i pædagogiske kontekster, dels at eksperimentere med nye former for sprogundervisning. Om end mere teknisk end etisk, rækker TEPS dermed alligevel på sprogvidenskabeligt baseret vis, måske ud i 'det utopiske': skabelse af nye normer for pædagogisk virksomhed.

### TEPS i forsknings- og praksisfelterne migration og skole

Pædagogikhistorikerne og – teoretikerne Rita Hofstetter og Bernard Schneuwly har i deres Bourdieu-inspirerede forskning beskrevet pædagogik som videnskab – educational science – dels som et felt af en række 'educational sciences' – pædagogiske videnskaber –, dels som bestemt af dette videnskabelige felts særligt overlappende karakter med det professionelle felt, som det beskæftiger sig med (Hofstetter & Schneuwly 2002). Dette gør sig i høj grad gældende på området og/eller genstandsfeltet migrante elever – eller rettere – elever med en eller anden form for migrationshistorie i tilknytning til deres egen livshistorie.

I slutningen af 1960erne blev børn af migrantarbejdere og politiske flygtninge opdaget som et særligt objekt for skolegang i Danmark. Siden har betegnelserne for denne elevgruppe skiftet – udenlandske børn, fremmedarbejderbørn, fremmedsprogede elever, indvandrerbørn, tosprogede elever, muslimske elever. Dette skete i takt med at fagprofessionelle miljøer med fokus på disse elever tog form, både i form af faglærerforeninger, efter- og videreuddannelse og forskning. Samtidig indtog migration en stadig mere fremtrædende plads i det parlamentarisk-politiske felt generelt og det skolepolitiske felt i særdeleshed. I starten af 1970erne var situation imidlertid sådan at lovgivning på området og dermed retningslinjer og redskaber for pædagogisk virksomhed var ganske sparsomme. Initiativet lå i vid udstrækning hos kommuner, nærmere bestemt de kommuner som havde en høj koncentration af nyligt tilflyttede migranter og flygtninge og dermed de større byer, fx Århus, Odense, Aalborg og København, alle kommuner, der har været i fokus i og ydet støtte til TEPS, så på det plan er meget tilsyneladende blevet ved det gamle. Den såkaldte modtageklassemodel, der nu ser ud til at være under afvikling eller i hvert fald omlægning, skylder f.eks. ikke mindst kommunale indsatser i Københavns kommune, at den blev omformet til danske forhold, formodentlig efter engelsk og svensk inspiration (Buchardt 2016, Padovan-Özdemir 2016). Fra 1976 indgik modellen i den første bekendtgørelse på området, men da var den allerede udviklet og spredt gennem kommunale indsatser.

Københavns Kommune var også afsenderen på en af de første udredningsrapporter af forskningslignende karakter på området, nemlig rapporten *Kultur møde i folkeskolen. En undersøgelse over fremmedsprogede elevers integration i det københavnske skolesystem*. Undersøgelsen blev gennemført og forfattet af Niels Bøgsted-Møller, en psykologistuderende, der, som Erik Odde fra Københavns Kommunes Kontor for Fremmedsprogede Elever, var placeret på Sjællandsgades Skole på Nørrebro. Bøgsted-Møller anførte i sin introduktion til rapporten, at hans selv havde erfaring med modtagelsesklasser siden disses oprettelse. Rapporten tegnede et billede af "det kultur møde" der fandt sted i det danske skolesystem, "når en familie med et fundamentalt forskelligt kultur mønster bosætter sig her i kortere eller længere tid" (Bøgsted-Møller 1976, forord).

I rapportens optik var ikke mindst elevernes familier den kontekst, som eleverne skulle studeres og forklares i. Undersøgelsen blev således lagt an på casestudier af 13 familier til i alt 16 elever.

Disse cases byggede, foruden på interviews med familierne – hvilket med en enkelt undtagelse var ensbetydende med fædrene – på resultaterne af sprogtestning, lærernes vurderinger samt på en såkaldt nonverbal intelligencetest af eleverne. Selvom især intelligencetestens udsigelseskraft blev problematiseret i rapporten, indgik testresultaterne alligevel i de såkaldte case-stories. Elevernes ”baggrund”, fremskrevet gennem forældreinterviewene, kom derfor til udgøre det centrale element i tolkningen af eleverne: af deres intelligensscore, deres dansksproglige formåen og deres skoleadfærd.

Uden at undervurdere det pionerarbejde som rapporten og den københavnske model udgjorde, er rapporten et signifikant eksempel på et træk, der har præget både policy, praksis og forskning på tosprogsområdet lige siden: Til trods for at det faglige anliggende angiveligt er sproglige forhold, udfoldes dette ofte som et spørgsmål om elevens ”baggrund” og ”kultur”, oftest operationaliseret gennem et fokus på elevens familie, og ofte som en problematisering af denne (Buchardt 2016, 2018). I rapporten fremtrådte f.eks. det mønster, at elevernes familier indplaceredes i et skema, der i overvejende grad knyttede dem til landligt liv og tradition, modsat skolens modernitet. Et skolemæssige problem, at lære børn at læse, skrive og regne og at forholde sig til spørgsmålet om flere sprog, blev dermed placeret *uden for skolen* og midt i og som forårsaget af forældrenes angivelige traditionalitet. I den forskning, der skulle udkomme i årene efter blev interessen for sproglige forhold langt mere konkret, men skemaet tradition-modernitet dominerede stadig til op i 1980erne i tolkningen af elever med en migrationshistorie og skyggede i nogen grad for udviklingen af et decideret andetsprogs perspektiv, både i policy, udviklingsarbejde og forskning.

1980erne bød dog også på både lingvistisk arbejde og på en begyndende forskningsmæssig og praktisk-didaktisk interesse for interkulturalitet og et fokus på spørgsmålet om børns sproglige rettigheder i en menneskerettighedsoptik, og fra og med folkeskoleloven af 1993, hvorefter Dansk som Andetsprog blev et fag skolen, blev der investeret i omfattende og veldokumenterede udviklingsarbejder.

Ikke desto mindre må man sige, at TEPS skiller sig ud ved at høre til den række af forskningsprojekter på området, der vitterligt gør, som de navngiver sig: beskæftiger sig med sproglige forhold og med hvordan børn og skole skaber sprog og sprogundervisning i muligheder og begrænsninger i et *andetsprogs perspektiv*. Med sin interesse for børns livsverden, betyder det ikke, at TEPS har gået den omvendte vej og mekanisk afskåret sig fra at forholde sig til børnenes *hele verden*, hvori deres sprog tager form og foregår. Men det er som læsere og skrivere TEPS interesserer sig for elevernes ’baggrunde’, ikke som repræsentanter for ’en kultur’ eller som særligt determinerede af ’familie’ og dennes ’kultur’.

### TEPS i lyset af klasserummets og klasserumsforskningens mikro- og makropolitikker

På denne baggrund kan man sige at TEPS med sine tykke (jf. thick description) og kvalitativt oparbejdede beskrivelser, som samtidig udstrækker sig et længdeperspektiv, og som udfolder sine studier i fem klasserum og fem forskellige kommuner, både svarer direkte ind i tidens pragmatiske krav om klasserumsdata, samtidig med at dette er oparbejdet efter grundforskningsmæssigt pædagogisk etnografiske og sprogvidenskabelige traditioner med den mulighed for generalisering, der ligger i brug af teori, hypoteser og systematisk diskussion med state-of-the-art. Desuden rummer TEPS muligheder for yderligere dybdegående sprogvidenskabelige studier med sit omfattende interviewmateriale og ditto klasserumsoptagelser og for komparative analyser både rumligt og tidligt.

Man kan også sige at TEPS samtidig byder ind med et blik, der går på tværs af pragmatiske policykrav, og oparbejder og afprøver sprogvidenskabeligt funderede eksperimenter, der samtidig trækker på praktikerens viden og håndværk. Samtidig insisterer projektet på, at samfundet har behov for viden om

andetsproglighed: på grund af elevpopulationens sammensætning, på grund af at vores sproglige livshistorier løber gennem globalisering, og fordi læse- og skrivepædagogikken har brug for et diversitets- og barneperspektiv. På den måde er TEPS udspændt mellem at opfylde samfundets behov og at oplyse samfundet om de behov, dette samfund nogle gange vil erkende, at det har, og nogle gange knapt så meget. Denne insisteren læser jeg ikke som rundet af en politisk normativ dagsorden eller etisk-utopisk ambition, men som i sit afsæt grundet i, hvor videnskabens state-of-the-art såvel som praktikken var nået til – med den ambition at tage begge dele et par solide skridt videre. På den måde er TEPS pædagogisk forskning i både deskriptivt-analytisk og foreskrivende forstand.

Endelig åbner TEPS med sine forsknings- og udviklingspraktikker og sine resultater for andre måder end de vanlige kulturorienterede forklaringer, der ofte kendetegner tilgangen til elevers erfaringsverden, når disse elever er tosprogede: TEPS sætter nemlig i stedet fokus på sammenhænge mellem elevernes læse- og skrivestrategier og deres livsverden. Det er ikke mindst her, TEPS, med sin teoretisk-empiriske arkitektur og sin vidensproduktion, rækker langt ud over dets præcist afgrænsede fagdidaktiske og sprogvidenskabelige anliggende – og at det er sagen, skyldes måske ikke mindst dets velafgrænsede pædagogik- og sprogvidenskabelige karakter.

## Litteratur

Bayer, M. (et al.) 2004. Læreres læring: Aktionsforskning i skolen. København: Forlaget CVU København og Nordsjælland - KLEO.

Buchardt, M. 2016. Kulturforklaring: Uddannelseshistorier om muslimskhed. København: Tiderne Skifter.

Buchardt, M. 2017. "Undervisningsformer - historisk og aktuelt". In: P. Østergaard Andersen & T. Ellegaard (eds.): Klassisk og moderne pædagogisk teori. 3. udg. København: Hans Reitzels Forlag, pp. 266-285.

Buchardt, M. 2018 (in press). "Schooling the Muslim family. The Danish school system, foreign workers, and their children from the 1970s to the early 1990s". In: Markkola, P. et al. (eds.): Family, Values and Knowledge Transfer. The History of the Finnish Society in comparison. London: Routledge.

Bøgsted-Møller, N. 1976. Kulturmøde i folkeskolen. En undersøgelse over fremmedsprogede elever i det københavnske skolesystem. København: Københavns Kommunale Skolevæsen, Forsøgsafdelingen.

Callewaert, S. 2007. "Pædagogik – Videnskab eller professionsviden?" In: P. Ø. Andersen et al. (eds.) Klassisk og moderne pædagogisk teori. 1. udg. København: Hans Reitzels Forlag. pp. 253-270.

Grue-Sørensen, K., 1965. Pædagogik mellem videnskab og filosofi. København: Gyldendal. pp. 9-25.

Hansen, E. & Jespersen, L. (eds.) 2009. Samfundsplanlægning i 1950'erne. Tradition eller tilløb? København: Museum Tusulanums Forlag.

Hofstetter, R. & Schneuwly, B. 2002. Institutionalisation of Educational Sciences and the Dynamics of Their Development. European Educational Research Journal, 1(1), pp. 3-26.

Holm, L. & Laursen, H. P 2011. "Migrants and literacy crises". APPLES - Journal of Applied Language Studies 5(2) pp.3-16.

Latham, M. E. 2000. Modernization as ideology. American Social Science and "Nation building" in the Kennedy Era. Chapel Hill & London: The University of North Carolina Press.

- Nordenbo, S. E. 1984. Bidrag til den danske pædagogiks historie. København: Museum Tusulanums Forlag.
- Padovan-Özdemir, M. 2016. "The Making of Educationally Manageable Immigrant Schoolchildren in Denmark, 1970-2013: A Critical Prism for Studying the Fabrication of a Danish Welfare Nation State", ph.d.-afhandling forsvaret 6. december 2016, Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Olsen, J. V. 2016. ""Rigtigt nok, at der ikke foreligger evidens for læringsmålstyret undervisning"", Folkeskolen, 15. marts, [www.folkeskolen.dk/583840/rigtigt-nok-at-der-ikke-foreligger-evidens-for-laeringsmaalstyret-undervisning](http://www.folkeskolen.dk/583840/rigtigt-nok-at-der-ikke-foreligger-evidens-for-laeringsmaalstyret-undervisning), senest tilgået 26. juni 2018.
- Saltofte Nielsen, M. 2016: Pædagogisk antropologi. Et overblik. København: Hans Reitzels Forlag.
- Saugstad, T. 2008. Aristotle in the 'Knowledge Society': Between Scholastic and Non-scholastic Learning. In: K. Nielsen et al., (eds.) 2008. A Qualitative Stance. Essays in honour of Steiner Kvale. Århus: Aarhus University Press, pp. 97-111.
- Skovmand, K. 2016. Uden mål og med – forenklede Fælles Mål? København: Hans Reitzels Forlag.
- Tegn på Sprog, [ucc.dk/forskning/om-forskning-i-ucc/formidling-af-uccs-forskning/forskning-paa-hjemmesiden/tegn-pa-sprog](http://ucc.dk/forskning/om-forskning-i-ucc/formidling-af-uccs-forskning/forskning-paa-hjemmesiden/tegn-pa-sprog), senest tilgået 26. juni 2018.
- Westbury, I. (et al.) (eds.) 2000. Teaching as a reflective practice: the German Didaktik tradition. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.

Mette Buchardt, cand. theol. og ph.d. i Teoretisk Pædagogik, er professor i uddannelsesforskning og leder af Centre for Education Policy Research, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet og forsker i uddannelseshistorie og de pædagogiske videnskabers historie. Hun har som ekstern forsker fulgt TEPS siden 2009.

# Tegn på sprog – sett gjennom norske forskerbriller

Lise Iversen Kulbrandstad

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, Høgskolen i Innlandet

Det overordnede målet for *Tegn på sprog* er beskrevet som «at få innsikt i tospragede børns møde med skriftsproget» og «at afsøge pædagogiske muligheder for at inddrage disse børns forudsætninger og behov i læse- og skriveundervisningen i indskoling og mellemtrin» (Laursen, 2010, s. 3). Etter at prosjektperioden ble utvidet, omfatter prosjektet også «udskoling» (Laursen red. 2016, s. 3). I *Tegn på sprog* utforskes med andre ord litterasitet både fra et utviklingsorientert elevperspektiv og fra et undervisningsperspektiv. Oppmerksomheten rettes særlig mot språk og språkmangfold blant elevene og mot hvordan elevenes forutsetninger og behov kan tas vare på i undervisningen. Ett formål med prosjektet er også å bidra til samfunnsutviklingen, til «at skabe et fagligt og forskningsmæssigt grundlag for videreudvikling av den pædagogiske praksis i folkeskolen og i grund-, efter- og videreuddannelse af lærere og pædagoger» (Laursen, 2010, s. 3).

Målbeskrivelsens mangefasetterthet gjør det tydelig at *Tegn på sprog* er unikt på så mange måter. Derfor var det også lett for meg å takke ja til utfordringen med å skue bakover på de ti årene prosjektet har vart, og plassere det forskningsmessig. For å svare på oppdraget har jeg satt på meg tre brillepar: leseforskerens, andrespråkforskerens og klasseromsforskerens. Artikkelen er organisert ut fra disse tre perspektivene. Samtidig adresseres tre karakteriske trekk ved prosjektet, slik jeg ser det. Det gjelder for det første prosjektets brede og inkluderende tilgang til skolens tilrettelegging av arbeid med lesing og skiving for elever som vokser opp med mer enn ett språk. For det andre har det å gjøre med prosjektets longitudinelle karakter, som er viktig ikke bare for lese- og skriveutviklingen, men også for utviklingen av andrespråket. Og for det tredje er det tale om prosjektets design for klasseromsforskning, som bygger på et primærsamarbeid mellom forskere, lærere og elever om innovasjoner i klasserommet og et sekundærsamarbeid mellom i utgangspunktet fire profesjonshøgskoler, fire kommuner og Integrations- og Undervisningsministeriet. Mitt primære oppdrag er knyttet til leseforskning, og derfor har dette perspektivet fått størst plass.

## *Tegn på sprog* – med leseforskerbriller

### Et raskt blikk på noen linjer i leseforskningshistorien

Det er en lang vei fra den tidlige leseforskningen på slutten av 1800-tallet som fant sted i laboratorier i Leipzig og Paris (Venezky, 1984), til *Tegn på sprog*-klasserommene i fem danske kommuner på begynnelsen av 2000-tallet, der lesing og leseutvikling studeres i såkalte naturlige omgivelser, det vil si i sine vanlige bruksområder og kontekster. Den tidlige leseforskningen skjedde altså i laboratorier, og var dessuten konsentrert om bare utvalgte deler av voksnes leseprosess, blant annet om tid brukt på å prosessere bokstaver alene og i ord (James McKeen Cattell) og om øyets bevegelser under lesing (Emil Javal). Øyeleger og psykologer var blant de første leseforskerne. I dag utforskes ofte ikke bare lesing, men lesing som del av litterasitet og dessuten fra et mangfold av disipliner. Det siste tiåret har inneholdt en rask og kontinuerlig vekst i «scope, volume, perspectives, epistemologies, and methodologies», som Parsons mfl. (2016, s. 476) skriver i sin oppsummering av litterasitetsforskning mellom 2009 og 2014. Går vi noen tiår tilbake, kan vi

konstatere at forskningstygdepunktet rundt 1970 befant seg i USA og var dominert av kognitivt orienterte informasjonsprosesseringsmodeller der man er opptatt av å forklare lesing som en ferdighet bestående av automatiserte og kontrollerte prosesser.

Ikke bare utforskning av leseprosessen, men også forskning på leseopplæring har lange tradisjoner. Edmund Burke Hueys klassiker fra 1908 omhandler for eksempel både psykologiske og pedagogiske problemstillinger, noe som kan observeres allerede i tittelen *The Psychology and Pedagogy of Reading*. I den første utgaven av *Handbook of Reading Research* (Pearson mfl. red, 1984) dominerte lesing forstått som et psykologisk fenomen. Men fra og med publiseringen av den andre utgaven av håndboka i 1991 (Barr mfl. red, 1991) ble perspektivene flere. I økende grad bygde man på forskning fra andre disipliner, som sosialantropologi og sosiologi: «reading took on social, cultural, and multicultural dimensions», som redaktørene skriver i den tredje versjonen av håndboka, der de ser tilbake på de tidligere utgavene (Kamil mfl., 2000, s. xi). En synlig konsekvens av denne vendingen var at den andre utgaven av håndboka inkluderte en forskningsoppsummering av flerspråklige elevers lesing. I den tredje utgaven fra 2000 er redaktørene opptatt av behovet for å utvide både definisjonene av lesing og leseforskningsagendaen. Med utgangspunkt i det voksende antallet klasseromsstudier konstateres det at lesing må sees som del av det bredere litterasitetsbegrepet der alle fire ferdighetene «lytte, tale, lese og skrive» sees i sammenheng. Ofte integreres alle de fire ferdighetene i de meningsskapende prosessene som lærere og elever samhandler om i skolehverdagen. En slik utvidet forståelse av lesing gjenfinnes i håndboka ved at «reading» er erstattet med «literacy» i tittelen på de ulike delene: Literacy research around the world, Methods of literacy research, Literacy processes, Literacy practices og Literacy policies. Den siste delen av boka, den som omhandler politikk, reflekterer at resultater fra leseforskningen stadig oftere brukes som grunnlag for utforming av utdanningspolitikk. Hele tre av de sju kapitlene i denne delen omhandler ulike sider ved lesing og språklig mangfold. At flerspråklige elevers lesing har blitt et stadig viktigere forskningstema, viser også Parsons og kollegaenes (2016) nevnte oppsummering som bygde på analyse av ni sentrale litterasitetstidsskrifter i perioden 2009-2014. Analysen viste at flerspråklige elevers lesing var det nest vanligste temaet på tvers av tidsskriftene, bare forståelse var et mer utforsket emne, mens fonologisk bevissthet, undervisning og skriving var de øvrige vanligste temaene.

Når det gjelder aldersgrupper, har det lenge først og fremst vært begynnerlesere som har vært i forskningens interesse, og tradisjonelt hvilken metode som var best i den første leseopplæringen. På 1980-tallet anla flere forskere imidlertid et utviklingsperspektiv på lesing. Et sentralt bidrag kom fra Jeanne Chall (1983), som beskrev leseutviklingen i stadier, situasjonelt tilpasset skolesystem i USA. I dag er det kanskje først og fremst hennes beskrivelse av to sentrale sprang i utviklingen som er av allmenn interesse: at begynnerleseren knekker lesekoden og forstår samsvaret mellom enheter i tale og skrift, og at lesingen skjer med flyt slik at elever fra og med mellomtrinnet kan konsentrere seg om å forstå tekster som skolen bruker i læringsprosesser. Ifølge Kamil mfl. (2011, s. xvii) er den mest iøynefallende endringen fra publiseringen av *Handbook of Reading Research Volume III* i 2000 til den fjerde utgaven i 2011 at forskningsinteressen er flyttet fra begynnerlesing til det vi ville kalle videreutvikling av lesing og til unges lesing. Ofte og oftere snakkes det om å se lesing i et livsløpsperspektiv.

Mot en slik bakgrunn er det tydelig at *Tegn på språk* plasserer seg midt i hovedinteressene til dagens leseforskning. Det er lett å argumentere for at prosjektet er del av en vending etter årtusenskiftet som vektlegger sosiale, kulturelle og språklige aspekter. Lesing utforskes som en del av litterasitetsbegrepet, som ledd i betydningsskapende praksiser i klasserommene – i prosjektet innenfor rammene av et sosialsemiotisk perspektiv (Laursen, 2013a). Som illustrert i tabellen nedenfor er det, fra

den rike dokumentasjonen av *Tegn på sprog*, ikke vanskelig å finne eksempler på at alle de fem vanligste temaene i det siste tiårets litterasitetsforskning, jf. Parsons mfl. (2016), er representert i prosjektet. *Eksempler på publiserte arbeider fra Tegn på sprog som svarer til de fem vanligste temaene i internasjonal litterasitetsforskning 2009-2014 (jf. Parsons mfl., 2016)*

Forståelse	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Daugaard (2013a). 2. klasse som meteorologer. Interaksjon med vejrtekster</li> <li>• Laursen (2015). At læse er at samle</li> <li>• Orloff (2017). Hvad er meningen? Rum til læsefællesskaber i 8. klasse</li> </ul>
Tospråklige elever	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Daugaard &amp; Østergaard (2008). «Arabisk er en båd, kinesisk er musikk» - når børnehaveklassebørn utforsker tegn og skrift på tværs at sprog</li> <li>• Ladegaard og Østergaard (2009). «Skal jeg si hva betyr det?». Om flersproghed og biliteracy</li> <li>• Laursen &amp; Kolstrup (2017). Multilingual children between real and imaginary worlds: Language play as resignifying practice</li> </ul>
Fonologisk bevissthet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Østergaard (2013) Alverdens alfabeter. At få øje på det alfabetiske princip via tværsprogligt arbejde</li> <li>• Ladegaard (2013a). Når tosprøgede børn giver betydningen form Udviklingen fra børnestavning til konventionel skrift</li> <li>• Laursen (2013a). Biliteracy og skriftsprogstilegnelse. Literacypraksisser i de første skoleår</li> </ul>
Undervisning	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lundqvist (2011). En utforskende tilgang til skriftsprogstilegnelse</li> <li>• Orloff (2013). Sprog på kroppen. Undervisning i idiommer og sammensatte substantiv i indskoling</li> <li>• Daugaard mfl. (2016). Inspiration til literacyundervisning i flersprogede klasserum. Erfaringer fra <i>Tegn på sprog</i></li> </ul>
Skrijving	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ladegaard (2013b). Børns muligheder for selvutfoldelse i faglig skrivning Skriveridentiteter i det flersprogede klasserum</li> <li>• Lundqvist (2013a). Etnografi og skriftsprogpraksisser i den første skrive- og læseundervisning</li> <li>• Wulff (2014). Vi skriver en matematikbog. Udvikling af læsestrategier i matematik</li> </ul>

Før vi ser nærmere på noen av resultatene fra prosjektet, vil jeg trekke linjer i utviklingen av litterasitetsbegrepet. Med utgangspunkt i UNESCOs arbeid vil jeg samtidig se *Tegn på sprog* i et globaliseringsperspektiv.

### Globale perspektiver på litterasitet

I FNs bærekraftsmål (dansk: verdensmål) omhandler mål nummer fire høy kvalitet i opplæringen. Bærekraftsmålene, som ble vedtatt i 2015 og ser fram mot 2030, er unike i den forstand at alle land skal sette seg mål og rapportere årlig på dem. Tidligere har FN-mål om utdanning konsentrert seg om landene i sør. Bærekraftsmålene er imidlertid utformet som et felles løfte for verdenssamfunnet ut fra tanken om at alle land har kvaliteter, og alle land har utfordringer som skal løses. I den danske regjeringens handlingsplan er for eksempel følgende lokale mål for utdanning beskrevet: «[...] styrker faglighet, kvalitet og relevant innhold i utdannelse for at løfte alle barn og unges utvikling» (Regjeringen, 2017, s. 16).

UNESCO har et særlig ansvar for oppfølgingen av bærekraftsmålet om utdanning. En sentral del av arbeidet med å nå dette målet er arbeid med å styrke lese- og skriveferdighetene i verdens



befolkning. Fra UNESCO ble grunnlagt i 1945 har organisasjonen vært en toneangivende global bidragsyter i dette arbeidet. UNESCO har også bidratt til ulike forståelser av litterasitetsbegrepet, en forståelse som gjennom tiårene er utviklet med hjelp fra ulike eksperter.

Den første presidenten i *International Reading Association (IRA)*, William S. Gray, hørte for eksempel til den tidligste generasjonen av leseforskere som arbeidet for UNESCO. Da han i 1956 ble IRA-president, utgav UNESCO samme år hans rapport om metoder til bruk i grunnleggende opplæring av voksne analfabeter i lesing og skriving på morsmålet. Både voksnes læring og valg av språk i opplæringen var (og er) sentrale tema for UNESCOs arbeid med å styrke lese- og skriveferdighet, særlig i de mange flerspråklige landene i Afrika og Asia.

UNESCO tok tidlig i bruk begrepet «literacy», som på 1950-tallet ble definert som evnen til å lese og skrive enkle setninger (UNESCO, 2017, s. 14). Etter hvert ble man opptatt av funksjonelle sider, og lesing og skriving ble tydeligere knyttet til sosio-økonomisk utvikling. Inspirert av den brasilianske pedagogen Paulo Freire ble oppmerksomheten fra 1970-tallet rettet mot «empowerment», myndiggjøring av deltakerne som endringsagenter. Fra 1980- og 1990-tallet vokste interessen for lesing og skriving som sosiale praksiser. Inspirert av «New literacy studies» og forskningen til blant annet Brian Street, Shirley B. Heath, Paul Gee og David Barton ble man opptatt av litterasitet som sosial praksis, av kontekstens betydning, av koblingen til institusjoner, makt og ideologier og ikke minst av litterasitet i flertall, av at det finnes mange former for litterasiteter. Litterasitet knyttes til ulike modaliteter og inkluderer symboler, tegn og bilder (UNESCO, 2005, s. 151; UNESCO, 2017). Denne vendingen fra 1950-tallets syn på litterasitet som en teknisk, isolert ferdighet («a stand-alone-skill») til litterasitet som sosial praksis ble i et såkalt «position statement» fra 2004, omtalt på denne måten:

The plural notion of literacy latches upon [...] different purposes and situations. Rather than seeing literacy as only a generic set of technical skills, it looks at the social dimensions of acquiring and applying literacy. It emphasizes that literacy is not uniform, but is instead culturally and linguistically and even temporally diverse. It is shaped by social as well as educational institutions: the family, community, workplace, religious establishments and the state (UNESCO, 2004, s. 13)

UNESCO-definisjonen av «literacy» som ble lansert i 2005, følger opp dette. Det legges vekt på sosial bruk av litterasitet og dessuten på at bruksområdene er mangfoldige. Samtidig sees litterasitet som del av et læringskontinuum og betydningen av å koble litterasitet til myndiggjøring av individene for å nå sine mål og delta i samfunnet, både lokalsamfunnet og samfunnet på overordnet nivå, er framhevet:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associates with various contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve his or her goals, develop his or her knowledge and potential, and participate fully in community and wider society. (UNESCO, 2017, s. 14)

*Tegn på sprog* bygger på teoriene om lesing og skriving som sosiale praksiser (Laursen, 2008). Lesing og skriving sees ikke som isolerte tekniske fenomen, men som praksiser som også rommer identitetshandlinger og aktørskap: «I 'Tegn på sprog' forstås børns skriftsprogstilegnelse som en proces, hvor igennem børn skaber betydning ud fra den information, der er tilgængelig for dem i de sociale fællesskaber, de indgår i» (Laursen, 2010, s. 5).

I et globalt perspektiv kan *Tegn på sprog* avgjort sees som et tiltak som bidrar til bærekraftmålene, til den danske regjeringens mål om å styrke faglighet, kvalitet og relevant innhold og ikke minst til målet om å løfte *alle* barn og unges utvikling. Gjennom arbeidet med innovasjoner i lesing og skriving i danskfaget og på tvers av fag og hele tiden utprøve pedagogiske muligheter til å bygge på alle

elevens forutsetninger og behov, bidrar *Tegn på språk* til ny kunnskap som kommer elever, lærerstudenter, lærere og skoleeiere til gode. I det følgende vil jeg trekke fram noen eksempler fra prosjektet som illustrerer dette. Jeg velger eksempler fra de to sprangene i leseutvikling påpekt av blant andre Chall, utviklingen som fører fram mot kodeknekkingen i begynnerlesingen og det å kunne bruke lesing som en del av læringsressursene i arbeidet med fag.

### Å bruke elevenes flerspråklige ressurser i den første lese- og skriveopplæringen

Fra 1980-tallet ble barnehagebarn og barnehagens arbeid med å legge grunnlag for formell lese- og skriveopplæring tematisert i flere skandinaviske prosjekter. Hagtvet og Pálsdóttir (1992) arbeidet for eksempel i prosjektet *Lek med språket* med å utvikle pedagogiske praksiser knyttet til blant annet seksåringers lekelesing og lekeskriving, mens det danske Bornholm-prosjektet (Frost & Lønnegaard, 1996) utviklet særlig materiell for å utvikle barns språklige bevissthet som grunnlag for å knekke den alfabetiske koden. Ingen av disse prosjektene tematiserer bruk av flere språk i det lesestimulerende arbeidet. Noen tiår senere har andelen skolebegynnere med flerspråklige erfaringer økt sterkt både i Danmark og Norge, og slik sett kalt på en fornyelse av pedagogiske praksiser i skolens lese- og skriveopplæring. *Tegn på språk* er et klart svar på dette. Danskfagets muligheter utforskes på måter som åpner for bruk av alle elevens erfaringer, og som tar på alvor at danskfaget i en globalisert tid også bør kjenne ansvar for å arbeide tverrspråklig med utgangspunkt i dansk som fellesspråk. Så er da også «det tværspårlige perspektiv» del av den didaktiske refleksjonsrammen som er utviklet i prosjektet. Innenfor et slikt perspektiv beskrives det overordnede spørsmålet på denne måten: «hvordan literacyundervisningen kan legge op til at barnene involveres i en utforskning af skrift med afsæt i deres samlede sproglige viden» (Daugaard mfl., 2016, s. 7).

Med sin opptatthet av de flerspråklige elevenes forutsetninger og behov i møte med det som tradisjonelt har vært en monolingval dansk skoletradisjon, skriver prosjektet seg inn i forskningstradisjoner som har vært opptatt av å utforske samsvaret, eller ofte mangelen på samsvar mellom hjemmets og skolens lese- og skrivepraksiser og måter å lære på. Shirley Brice Heath's (1983) klassiske etnografiske studie av svarte og hvite arbeider- og middelklassesamfunn i Carolina, USA står sentralt i denne tradisjonen. Begrepet «funds of knowledge» springer ut fra en annen etnografisk studie fra USA. Moll og hennes kollegaer (Moll mfl., 1992) studerte latinamerikanske hjem og overganger til skole. Når barna skulle lære noe i hjemmet, inkludertes de i det forskerne kaller tykke («multistranded») situasjoner der hele barnet ble sett som del av en kontekst. På skolen beskrives lærings situasjonene som tynne («single stranded»): “In classrooms [...] teachers rarely draw on the resources of the funds of knowledge of the child's world outside the context of the classroom” (s. 132). *Tegn på språk* inneholder ingen etnografisk studie av elevenes private hjemmemiljø, men illustrerer likevel hvordan man kan bygge på elevenes og familiens ressurser i lese- og skriveopplæringen. Det finnes blant annet eksempler på undervisningsopplegg der det samarbeides med hjemmet om bokstavlæring. For eksempel fikk elever i en klasse i oppdrag å finne ut hva dyrene på et sett assosiasjonsord for danske bokstaver (Aben Anton og Dinoen Dario) heter på andre språk som brukes i hjemmet (Østergaard, 2013 s. 63f). Et annet eksempel er knyttet til et undervisningsopplegg der elevene skulle skrive leksikonkontekster og samtidig bli bevisst hvilke mediatorer (et begrep fra Baynham for en person som gjør sin litterasitetskompetanse tilgjengelig for andre) de hadde for å søke hjelp med oppgaven, på skolen og i hjemmet (Ladegaard, 2013b, s. 146f.). Også samarbeid om leseopplevelser på flere språk har vært utforsket. Daugaard (2013b) beskriver et arbeid med tospråklige skjønnlitterære bøker (dual language books) i slutten av 1. klasse. Samme bok ble gjort tilgjengelig på dansk og henholdsvis arabisk, engelsk, farsi, kinesisk, kurdisk, rumensk, somali og engelsk. I prosjektet ble ikke bare leseopplevelsen og forståelsen av det leste satt i sentrum, men også det Daugaard omtaler som det særlig metalingvistiske mulighetsrommet i flerspråklige klasserom. «Når der åbnes op for den sproglige mangfoldighed, åbner der sig nye muligheder og potentialer, men samtidig lukkes der op for en

uforudsigelig sproglig kompleksitet, der ikke alltid er nem at håndtere» (s. 109). Å invitere foreldrene med på opplesing på noen av klassens språk var en måte å møte denne utfordringen på. Elevene ble også bedt om å finne ut hva tre utvalgte ord fra fortellingen het på ulike språk, og disse ble så sammenliknet i en klasseromsamtale med vekt på blant annet hvordan flertall uttrykkes, og om egennavn skrives med stor eller liten forbokstav på ulike språk. Slike samtaler bidrar til utvikling av elevenes metaspråk og språklig bevissthet.

Et annet eksempel på bruk av elevenes egne språklige repertoar og dermed ressurser er hentet fra et undervisningsopplegg i 1. klasse kalt «På sproglig opdagelsesreise» (Lundqvist, 2010). Elevene skulle velge et språk og undervise noen av klassekameratene i det. I sum var det minst tolv språk som var i bruk i elevenes hverdag. Elevene valgte språk de følte en form for tilknytning til, enten fordi noen de kjente kunne det, eller fordi språket ble brukt i familien. En elev var opptatt av å undervise sin gruppe om bokstavers grafiske uttrykk på tvers av språk, for eksempel hvilke bokstaver som finnes i tyrkisk men ikke i dansk, eller hvilke bokstaver som på arabisk er så like at de kan kalles søskenbokstaver. Dette siste begrepet spredte seg i klassen, og da to elever som var blitt undervist om svensk, skulle vise på tavla hva de hadde lært, snakket de blant annet om søskenbokstavene «æ, og ø» som høres like ut på svensk og dansk, men som på svensk skrives med prikker - hvorpå klassesamtalen kom til å dreie seg om observasjoner av arabisk som også skrives med prikker (s. 62). I oppsummeringen diskuterer Lundqvist endrede syn på danskfaget, blant annet behovet for at identiteten som språkfag framstår tydeligere. Et sentralt spørsmål er «hvordan en sprogdidaktik i bevægelse kan utvikles med utgangspunkt i, at børn i dag har erfaring med og bruker mer end et sprog» (s. 65).

I en oppgave barna fikk i 0. klasse, skulle de i grupper sortere 20 kort som representerte forskjellige tegn, symboler og skrift (Daugaard & Østergaard, 2008). Det var for eksempel logoen til McDonalds, kinesiske tegn og ord på dansk, tyrkisk, arabisk, serbisk og russisk. Barnas oppgave var å samarbeide om hvilke kort som kunne høre sammen. Samtalene barna imellom illustrerer deres utforskning av grafisk form og likheter og forskjeller på tvers av språk. Tre barn, Mashal, Gulyar og Masud, studerer for eksempel kortet med det tyrkiske ordet «ağaç» og sammenlikner bokstavene med de danske:

Mashal mener, at det er engelsk; Masud fastslår, at det i hvert fald ikke er dansk, og Gulyar utdyber: 'Fordi der er prikker oppe over'. Masud peker på det diakritiske tegnet over ĝ og siger, at det ligner en mund» (s. 35).

Gjenkjenning, enten det er av bokstaver eller diakritiske tegn som elevene oppfatter som en munn, er en viktig del av det arbeidet barn gjør i en slik fase av utforskningen av skrift og visuelle symboler, en fase som er del av innledningen til arbeidet med å lære å lese og skrive. En annen elev, Nils, søker for eksempel åpenbart gjenkjenning når han studerer kortet der det står det russiske ordet «Дерево»:

Han peger først på det inledende bogstav Д, et kyrillisk D, og herefter på de følgende bogstaver (epe) og siger: 'Hvis man fjerner den her (Д) og alt det der (epe), så står det O.B' (s. 35). En annen elev som ser på bokstaven, er også opptatt av gjenkjenning. Når hun ser Д, fniser hun og sier at dette ikke er dansk.

Kortet med arabisk skrift er eksempel på at ulike reaksjoner vekkes, rapporterer Daugaard og Østergaard (s. 36). Casper mener det må være en båt, men ser så prikken under den siste bokstaven og sier at den ikke pleier være der. Barn med kjennskap til ulike språk som skrives med arabisk alfabet, omtaler skriften som arabiske, pakistanske, afghanske eller libanesiske bokstaver, eller de knytter det til Koranen. Magol som kan somali, gjenkjenner to bokstaver: «alif og baa». Hun har tidligere vært taus fordi hun ikke, som de

andre, gjenkjente M i McDonalds-logoen. Daugaard og Østgaard konstaterer at en slik enkel sorteringsøvelse åpner for at elevene kan bruke sine litterasitetserfaringer på ulike språk i barnehageklassen. Dessuten gir tilretteleggingen lærerne mulighet til å observere barnas refleksjoner og slik få innsikt i hvilke ressurser elevene bringer med til skolen (s. 36).

Eksemplene jeg har trukket fram, er bare noen av de mange som finnes i *Tegn på språk* der man utforsker pedagogiske muligheter for å trekke inn flerspråklige barns ressurser i lese- og skriveopplæringen (se f.eks. Laursen, 2009). Prosjektet illustrerer hvordan lærere kan trekke veksler på elevenes flerspråklige ressurser i arbeidet med lese- og skriveopplæring i danskfaget. Slik styrker og fornyer prosjektet danskfagets faglighet og relevans og utvider alle elevers språklige erfaringer og bevissthet. Laursen oppsummerer:

Bag *Tegn på språk* ligger en grundlæggende ambition om at inddrage andre måder at udmønte det alfabetiske princip på og andre måter at sætte tegn på sprog på i læse- og skriveundervisningen, så alle børn, uanset sproglig baggrund, kan få glæde af den mætalingsvistiske fordel, der kan ligge deri, og så børnene opfordres til at aktivere al den viden om skrift, de måtte ligge inde med. (Laursen, 2013a, s. 23)

I den didaktiske refleksjonsrammen som er utviklet i prosjektet, inngår også et sosialt identitetsperspektiv «med det overordnede spørsmål, hvordan literacyundervisningen kan tilrettelægges, så der skabes rum for børnenes sproglige identitetsprosesser» (Daugaard mfl., 2016, s. 7). Identitetsperspektivet er vesentlig i lese- og skriveopplæring, blant annet fordi det er allment kjent fra leseforskningen at engasjement er viktig for å utvikle seg videre som leser og skriver (Guthrie & Wigfield, 2000; Alexander & Fox, 2011). I leseforskningen har identitet oftere vært utforsket som del av unges enn av barns lesing. Men i *Tegn på språk* er perspektivet med fra begynneropplæringen. Tilegnelse av litterasitet sees i tråd med Bonny Nortons begreper som en investering, en investering som «også omfatter en løbende identitetsforhandling og i større eller mindre grad en transformationsproce, afhængig af hvordan det enkelte individ umiddelbart ser sig selv og sin fremtid» (Laursen, 2013a, s. 28; også Laursen & Fabrin, 2013).

### Arbeid med litterasitetspraksiser på tvers av fag

Tidligere var lese- og skriveopplæring knyttet til begynneropplæring og til dansk og norskfagene. Etter de siste læreplanrevisjonene i de to landene er arbeidet med å videreutvikle elevers lesing og skriving ut over den første opplæringen del av ansvaret for alle fag. I den engelskspråklige leseforskningen er arbeid med litterasitet på tvers av fag kjent som «content area literacy» (f.eks. Bean, 2000), eller, om man konsentrerer seg om det spesifikke for et enkeltfag, som «disciplinary literacy» (Moje, 2015). I sin utviklingsorienterte teori om lesing beskriver Chall (1983) spranget til mellomtrinnet (4. klasse i dansk og svensk kontekst, 5. klasse i den norske) som et vesentlig hinder å komme over fordi fagene spesialiseres og fagstoffet presenteres på måter som legger økt vekt på ordbetydninger og på elevers tidligere bakgrunnskunnskaper. Tekstene som brukes i undervisningen, inneholder «more unfamiliar, 'bookish', abstract words, ones that are usually learned in school or from books» (p. 21). Det er velkjent både fra amerikansk (Sweet & Snow, 2002) og fra skandinavisk forskning (Golden, 2014; Kulbrandstad, 2018) at læremidlenes ordforråd kan by på særlige utfordringer for elever med andrespråksbakgrunn i skolespråket. I arbeidet med videreutvikling av lesing og skriving har derfor ordforråd en viktig plass, men også arbeid med blant annet forståelse og strategier. Definisjonen av det å kunne lese og skrive utvides, for eksempel som i denne definisjonen:

To be literate in any discipline is to be able to read, write, and talk about the discipline, and to use reading, writing, talking, listening, and viewing as effective ways of learning still more

about the subject area. That is, being literate is to be better able to use one's content literacy as a means of extending one's knowledge of a discipline even after a particular course or subject has been completed. (Gordon, Sheridan & Paul, 1998, s. 3)

I *Tegn på sprog* finnes det eksempler fra de første skoleårene på arbeid med litterasitet på tvers av fag (bl.a. Lundqvist, 2013b; Ladegaard, 2013b; Daugaard, 2013a), men innslagene blir flere oppover på klassetrinnene (Laursen, 2015; Laursen red., 2017). Det dreier seg for eksempel om instruksjonssjangeren i matematikk i 4. klasse (Ladegaard, 2013c), om faglig lesing på tvers av natur/teknik og dansk i 4. klasse (Wulff, 2013), om lesestrategisk arbeid med å finne vesentlig informasjon i matematikkoppgaver i 5. klasse (Wulff, 2014) og om arbeid med matematiske symboler i faglig lesing og skriving i 7. klasse (Ladegaard, 2016). I naturfag har prosjekter dreid seg om utforskning av hvilke strukturer (scaffolding) som kan støtte 6. klassinger i faglig lesing og skriving (Orluf, 2015), om lesing av og arbeid med det periodiske systemet i 7. klasse (Daugaard, 2016) og om arbeid med prosedyrebeskrivelser som del av arbeidet med å samle og beskrive kunnskap i biologi (Østergaard, 2016). I historiefaget har det dreid seg om å prøve ut ulike fortellermåter og posisjoner (Orluf, 2016).

Felles for disse prosjektene er at lesing og skriving kombineres med muntlige samtaler omkring skrevne tekster. Elevenes faglige forståelse bygges ved hjelp av alle de fire ferdighetene, og ofte ved bruk av ulike teksttyper i ulike medier. I prosjektet som Orluf (2015) beskriver fra 6. klasse, dreier det faglige innholdet seg om å forstå gjæringsprosesser. Prosjektet tilrettelegges i fem faser. I den første bakte klassen boller etter to ulike oppskrifter der mengden gjær varierte. Etter hevingen ble resultatene sammenlignet, og elevene ble utfordret til å lage hypoteser om hvilken betydning mengden gjær har for heving. Elevene fikk også se et tv-program som inneholdt en tegneserie om hvordan gjæringsprosessen foregår. De videre fasene inneholdt både eksperimenter og arbeid med presiseringer, fagspråk og skriving av refererende og forklarende tekster. Oppsummerende beskriver Orluf (s. 54) den stillaseringen det er lagt til rette for, som interaksjon med og gjennom fagtekster og som interaksjon med klassekamerater i naturfaglig praksis. Samtidig har lærerne kontinuerlig pekt på og synliggjort fagspråket for elevene. En bakgrunn for en slik utforming av klasseromsintervensjonen var at naturfagslærerne opplevde at lærebøkene «utfordrede elevene så meget at læsningen af dem tog næsten al tiden fra selve det at udføre forsøgene» (s. 47). Alternativt utforsket man derfor «en skrivevej ind i læsningen af fagtekster» (s. 54).

Det å bruke et mangfold av tilganger til elevers meningsskapning i naturfagundervisningen i språklig sammensatte klasser på mellomtrinnet omtales av Jakobson & Axelsson (2017) som å utvikle «a web of multiple resources». Læreren de har observert, byr også sine femteklassinger på mange ulike ressurser i arbeidet med det samme temaet. Samtaler i klasserommet er det sentrale, men det brukes også eksperiment, forklaring via kropp og gester, flerdimensjonale modeller og tegninger på tavla i tillegg til faglig lesing og skriving. Jakobson & Axelssons poeng er at det å fokusere på det samme innholdet presentert med ulike ressurser nettopp åpner for å se det samme fenomenet fra ulike ståsted. De reflekterer også over mulighetene for språklæring: «...when instruction is in the second language, the pedagogical situation is strongly favoured by a multimodal approach to instruction, focusing on both everyday and scientific languages» (s. 492). Tilsvarende innsikter kommer fram også i mange beskrevne prosjekter i *Tegn på sprog*. Arbeid med litterasitet er å arbeide med språk. I arbeidet med faglig lesing og skriving dreier tilretteleggingen seg ofte om en bevegelse fra det mer allmenne språket til det mer spesialiserte fagspråket. Et slikt arbeid synliggjøres i det tredje perspektivet i den didaktiske refleksjonsrammen som er utarbeidet i *Tegn på sprog*, nemlig «det intersprogsstrækkende perspektiv», hvor det overordnede spørsmålet beskrives som «hvordan literacyundervisningen kan tilrettelægges, så eleverne gives mulighed for at strække sproget» (Daugaard mfl., 2016, s. 7). Dette er ett av temaene for det neste avsnittet.

## *Tegn på sprog – med andrespråksforskerbriller*

I *Tegn på sprog* finner vi en særlig interesse for både arbeid med å bevisstgjøre elevene på deres språklige ressurser, språkinnlæring, flerspråklighet og flerspråklige praksiser og for arbeid med å utvikle andrespråket, blant annet gjennom det nevnte interspråk-strekkende (på norsk mellomspråk-strekkende) perspektivet.

Den nordiske andrespråksforskningen har lange tradisjoner for å håndtere andrespråksutvikling som del av en flerspråklig utvikling (Holmen mfl., 2006). Tidsskriftet *Nordand* definerer for eksempel i 2017-årgangen sitt virkeområde på denne måten:

*Nordand - Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning* publiserer vitenskapelige artikler av høy faglig kvalitet relevante for det å lære, det å bruke eller det å undervise i ett av de nordiske språkene som andrespråk eller som fremmedspråk, samt for spørsmål som omhandler flerspråklighet i den nordiske konteksten

Den nordiske andrespråksforskningen har altså tradisjon for en bredere flerfaglig tilgang til studier av andrespråk enn det den internasjonale forskningen innenfor Second Language Acquisition (SLA) tradisjonelt har hatt. Det siste tiåret har imidlertid stadig flere SLA-forskere argumentert for en sosial (Block, 2003) eller en flerspråklig vending (Ortega, 2013; The Douglas Fir Group, 2016). I et slikt lys er det nokså opplagt at enten man tar på de nordiske eller de internasjonale andrespråksforskerbrillene, så bidrar *Tegn på sprog* til å styrke sosiale og flerspråklige perspektiver på andrespråksforskningen.

Fra et sosiolingvistisk ståsted er det vesentligste bidraget fra *Tegn på sprog* til andrespråksforskningen, etter min vurdering, de mange språklige elevportretter og den kunnskapen som på basis av disse og andre data er utviklet om den komplekse og uforutsigbare språksituasjonen til barn og unge som entrer dagens danske (eller nordiske) klasserom. Elevene i de fem *Tegn på sprog*-klasserommene sprenger den overordnede kategoriseringen som forskningen og utdanningssystemet vanligvis opererer med, en deling av elever i to grupper utfra språkbakgrunn, for eksempel ett- og tospråklige elever, første- og andrespråkelever eller språklige majoritets- og minoritetslever. Om *Tegn på sprog*-klassene oppsummerer Laursen (2011, s. 12): «Børnenes sprog og sprogbruk forstås bedst som sproglige repertoarer». Oppsummeringen skjer i den femte årlige statusrapporten på bakgrunn av prosjektets erfaringer fra arbeid med elevgruppene gjennom de første skoleårene. Blant annet har prosjektet samlet inn ulike former for data der barna inviteres til å reflektere over sin egen språkverden (Daugaard, 2011; Lundqvist, 2011). Laursen (2011) utdyper:

Når vi i *Tegn på sprog* ser på de faktiske børns faktiske sproglige verdener, tegner det sig et meget komplekst billede. Dels er det i de fleste tilfælde ikke muligt at skelne skarpt imellem kategorierne 'modersmål' og 'andetsprog', og dels er børnenes faktiske sproglige repertoarer langt mere sammensatte, end man ud fra disse gængse forståelser af tosprogethed umiddelbart kan få indtryk af. Børnenes sproglige repertoarer er præget af deres levede liv og deres sociale relationer og er derfor forskelligt fra barn til barn. (s. 13)

[...] at børnenes sprogbrug sjældent kan forstås inden for dikotomiske opfattelser af modersmål – andetsprog og hjem – skole som skarpt atskilte størrelser, men at et flersprogligt repertoire i lys af aktuelle globaliseringsprocesser er af en langt mere kompleks karakter (s. 15)

En enkel kategorisering av elever i to grupper erstattes av anerkjennelse av elevenes flerspråklige repertoarer, som representerer en sammensatt språklig virkelighet som beskrives som kjennetegnet av

uforutsigbarhet og endring. Prosjektet illustrerer hvor komplisert det kan være å få innsikt i den enkelte elevs språklige repertoar, noe som bidrar til opplevelsen av uforutsigbarhet (Laursen, 2013b, s. 12). Et felles trekk ved repertoarene i *Tegn på sprog-klassene* er likevel at dansk inngår. Mange elevers dansk har også andrespråkstrekk eller rommer det som kalles en «andetsprogshed». Igjen er det prosjektets erfaringer at en slik andrespråksitet ikke kan forhåndsdefineres. En observasjon er likevel at andrespråksiteten primært blir synlig i situasjoner der elevene «læser eller lytter til forholdsvis komplekse tekster» (Laursen, 2013b, s. 14; se også Laursen 2013a; 2016). Denne observasjonen er også viktig som begrunnelse for den vektleggingen som gjøres i prosjektet av det interspråk-strekkende perspektivet. Denne betegnelsen bygger på Skehans observasjon av behovet for å legge til rette for «interlanguage-stretching strategies» for andrespråks elever i såkalte «mainstream»-klasserom i britisk skole (Orluf mfl., 2012, s. 6; Laursen, 2013a, s. 41). Bakgrunnen var at mange elever så ut til å nøye seg med en språkkompetanse som tilsynelatende fungerte godt i den aktuelle skolesituasjonen. Dermed var de ikke opptatt av å utvide og videreutvikle språket sitt, mens forskerne anså dette som nødvendig for å kunne følge opp skolens stadig mer komplekse språkbruk.

I *Tegn på sprog* har man utfra en tilsvarende erkjennelse utviklet en didaktikk der språket strekkes på forskjellige måter gjennom ulike arbeidsoppgaver (Orluf mfl., 2012, s. 6f; Daugaard mfl., 2016, s. 16f). Oppsummert har prosjektet konkretisert det å strekke språket horisontalt (for eksempel gjennom arbeid med å utvide nominalgrupper), vertikalt (for eksempel gjennom arbeid med synonymer), gjennom språklig import (for eksempel gjennom bruk av en eksempeltekst), gjennom forhandling (for eksempel med forhandlinger mellom elever som sammen konstruerer et referat) og i et metaperspektiv (for eksempel gjennom arbeid med språkkinnlæringsstrategier). Eksempler på ulike innganger i dette arbeidet er beskrevet i Daugaard mfl. (2016), se også for eksempel Østergaard mfl. (2013) og Østergaard (2015).

En annen observasjon i prosjektet er at elever kan bruke unnvikelsesstrategier for å skjule manglende forståelse (Laursen, 2014, s. 12). Dette utfordrer både arbeid med språk og lese- og skriveutviklingen, og er eksempler på utfordringer som kan være ved. Temaet er for eksempel sentralt i de intervensjonsprosjektene som beskrives i den tiende statusrapporten: «hvordan undgår man, at elever, der måske har utfordringer med læseforståelsen i kraft af, at dansk ikke er deres (eneste) modersmål, udvikler undvigelsesstrategier, der gør, at de i praksis tilslører eventuelle forståelsesvanskeligheder og undlader at involvere sig i læringsaktiviteter, som de oplever som værende for risikable (Laursen red., 2017, s. 4).

Fra ulikt hold er det dokumentert at det tar mange år å lære et andrespråk så godt at det fungerer godt som språk for læring på skolen. Fem til sju år er vanlige angivelser i forskningen (Baker & Wright, 2017; Collier & Thomas, 2017; Demie, 2013; Cummins, 2000). I et slikt lys blir det veldig tydelig at den didaktikken og den refleksjonsrammen som er utviklet i *Tegn på sprog* rundt det språkstrekkende perspektivet, er et vesentlig bidrag. Det er viktig også fordi prosjektet er longitudinelt og dermed illustrerer behovet for kontinuitet i, og en stadig videreutvikling av, dette arbeidet. Prosjektets utvikling av perspektivet er «basert på næranalyser af konkrete interaktioner situert i spesifikke kontekster under særlige omstændigheder». Med rammeverket som er etablert, beskrives videre målet som det å løfte perspektivene ut fra de spesifikke kontekstene og skape generaliseringer av prosjektets funn og erfaringer gjennom nettopp den faglige begrepsdannelsen (Orluf mfl., 2012, s. 5).

De siste prosjektårene har klassene opplevd å få nye elever som har kommet til Danmark som del av de voksende migrasjonsstrømmene (Laursen, 2016; Laursen red. 2017). Dermed har prosjektet også gjort seg erfaringer med å arbeide med å legge til rette for tidlige faser i andrespråksutvikling for elever som kommer nye til Danmark og til *Tegn på sprog*-klassene. Orluf (2016) og Ladegaard (2017) beskriver kasusstudier av slike nyankomne elevers arbeid med faglig skriving og lesing der både deres tidlige språklige erfaringer og det nye språket dansk brukes i lærings situasjonen. Behovet for denne typen didaktisk kunnskap er forsterket gjennom de siste årenes migrasjonsstrømmer til Europa.

## *Tegn på sprog* - med klasseromsforskerbriller

*Tegn på sprog* er bygd rundt et aksjonsforskningsdesign der lærere i samarbeid med forskergruppen hvert skoleår gjennomfører to aksjonsforskningsforløp med vekt på endring av praksis og refleksjoner over forløp og resultat. Aksjonsforskning kjennetegnes av et dobbelt formål: å utvikle praksis og å utvikle kunnskap om praksis. Prosjektets tilnærming beskrives som fagdidaktisk aksjonsforskning, en variant som rommer:

en indgriben i praksis, der – ud fra en ekspliciteret intention om at skabe rammer for læring af et givet fagligt indhold – ændrer de pædagogiske interaktioner i klasserummet og iagttagelser, hvad disse ændringer får af betydning med henblik på at få en øget forståelse af muligheder og begrænsninger for forandring (Laursen, 2010, s. 10).

De mange beskrivelsene av de ulike aksjonsforskningsforløpene som er gjennomført, inneholder både refleksjoner og ny kunnskap som kan legges til grunn for arbeid med språk og litterasitet i flerspråklige klasserom. I den løpende prosjekthverdagen er det reflektert rundt undervisning i den enkelte klasse, på tvers av klassene i forskergruppen og i årlige seminarer mellom alle involverte. En styrke ved et slikt design er at også læreres profesjonelle utvikling settes på dagsordenen. En annen styrke har vist seg å være det samtidige arbeidet på fem forskjellige steder i Danmark. Det har bidratt til å skape en bevissthet om at variasjon i kontekstuelle forhold er et vilkår for prosjektet som hele tiden må medtenkes, skriver Laursen (2010, s. 3). Dermed kan den kompleksiteten som råder i all skolehverdag lettere fastholdes, og man kan lettere «undgå at give entydige og universelle svar på kompliserte og kontekstuelle indlejrede spørgsmål» (s. 3). Forskjellige og foranderlige kontekster blir viktige stikkord. Det er også vesentlig at prosjektet ikke bare er opptatt av å utforske muligheter, men også av å skape grunnlag for å diskutere utfordringer (s. 5).

Compton-Lilly (2015, s. 218) identifiserer fire generelle formål med langtidsstudier innenfor litterasitetsforskningen. I kortform dreier det seg om forskning som gir muligheter for å gå i dybden, som utforsker endring over tid, som dokumenterer og studerer utviklings- eller læringsbaner, og som fokuserer på konstruksjoner av måter å være på over tid, blant annet litterasitetsidentiteter. Det er ikke vanskelig å argumentere for at *Tegn på sprog* rommer alle disse dimensjonene. Tidsdimensjonen kommer for eksempel til uttrykk på flere måter, blant annet ved at flere av aksjonsforskningsforløpene bygger på hverandre, og ved at datainnsamlinger er tilrettelagt for å utforske endringer over tid. Vi skal se på noen eksempler.

I avsnittet om å bruke elevenes flerspråklige ressurser i den første lese- og skriveopplæringen trakk jeg fram eksempler fra et prosjekt som ble gjennomført i 0. klasse der elevene skulle sortere kort med forskjellig skrift og symboler (Daugaard & Østergaard, 2008). I 5. klasse tar Daugaard (2014) og lærerne hun samarbeider med, fram igjen rapport og materiale fra disse sorteringsøvelsene, lar elevene sette seg inn i det hele og utfordrer dem til å være juniorforskere. De skal lage to nye kort selv, og så skal de gjennomføre sorteringsøvelsen med førsteklasinger og skrive en rapport om funnene. Året etter gjennomfører Ladegaard og lærerne i klassen han følger, et prosjekt de kalte «Vores sprogverden – at udforske sprog lokalt og globalt» (Ladegaard, 2015). Dette prosjektet er inspirert av Daugaards juniorforskerprosjekt, men også av et prosjekt gjennomført tidligere i København, «Sproglig etnografi på Nørrebro» (Lundqvist, 2013a) og av datainnsamlingsaktiviteten «Min sprogverden» som klassen gjennomførte i 2. klasse. I det nye prosjektet ble sjetteklassingene utfordret til å utforske språk på og rundt sin egen skole og dessuten intervjuet og så portrettere en niendeklassing om dennes språkverden.

Eksempler på at datainnsamlinger gjentas eller kanskje helt skjer i forlengelsen av en tilsvarende aktivitet er for eksempel data innhentet om elevenes språkverden og data innhentet ved hjelp av en såkalt Legogloss-aktivitet både i 2014 og i 2016. Legogloss, en metode utviklet i prosjektet, innebærer at elevene leser en skriftlig tekst og så ved hjelp av sine notater sammen forsøker å rekonstruere den



(Laursen, 2015). Dette er en måte å få innblikk i både elevers tekstforståelse og i de meningsskapingssprosessene som skjer når de i fellesskap arbeider med rekonstruksjonen.

### Avsluttende kommentar

«Longitudinal means a lonnnnnnnng time» skriver Saldaña (2003, s.1). Likevel mener han at minimumsomfanget for at prosjekt kan omtales som longitudinelt, kan settes til ni måneder. Med sine ti år er *Tegn på språk* et forsknings- og utviklingsprosjekt i den andre enden av en slik skala. Prosjektet er unikt i sitt design også med alle sine samarbeidende parter, med et design som legger vekt på intervensjoner og refleksjoner, med en løpende formidling til lærere, lærerstudenter og kommuner og ministerium. Formålet som prosjektet satte seg ved oppstarten om å bidra til samfunnsutviklingen og skape et «fagligt og forskningsmæssigt grundlag for videreudvikling av den pædagogiske praksis i folkeskolen og i grund-, efter- og videreuddannelse af lærere og pædager» kan vi ti år senere konstatere at i høyeste grad må sies å være oppfylt. Gjennom forskerteamets aktive muntlige og skriftlige faglige formidling til forskerkolleger i Danmark, Norden og den øvrige verden, når prosjektet dessuten langt ut over Danmarks grenser og bidrar slik til kunnskapsgrunnlaget i mange lands pedagogiske praksiser og lærerutdanninger.

### Litteratur

**Merknad:** Rapporter fra *Tegn på språk* som er merket med \* er lest 9.8. 2018 på <https://ucc.dk/forskning/om-forskning-i-ucc/formidling-af-uccs-forskning/forskning-paa-hjemmesiden/tegn-pa-sprog>

Alexander, P. & E. Fox (2011). Adolescents as readers. I M. L. Kamil mfl. red. (2011), 157-176.

Barr, R., M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson red. (1991). *Handbook of Reading Research. Volume II*. New York: Longman.

Baker, C. & W. E. Wright (2017). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. 6th Edition*. Bristol: Multilingual Matters.

Bean, T. (2000). Reading in the content areas: Social constructivist dimensions. I M. L. Kamil mfl., red. (2000), 629-644.

Block, D. (2003). *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Chall, J. S. (1983). *Stages of Reading Development*. New York: McGraw-Hill Book Company.

Collier, Virginia P. & Wayne P. Thomas (2017). Validating the Power of Bilingual Schooling: Thirty-Two Years of Large-Scale, Longitudinal Research. *Annual Review of Applied Linguistics*. 1-15. DOI: 10.1017/S0267190517000034.

Compton-Lilly, C. (2015). Longitudinal studies and literacy studies. I J. Rowsell & K. Pahl red. (2015). *The Routledge Handbook of Literacy Studies*. London: Routledge, 218-230.

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Demie, F. (2013) English as an additional language pupils: how long does it take to acquire English fluency? *Language and Education*. 27 (1), 59-69, DOI: 10.1080/09500782.2012.682580.
- Daugaard, L. M. (2011). Mod nye sproglige horisonter – arbejdet med sproglig mangfoldighed på Søndervangsskolen i Aarhus. I H. P. Laursen red. (2011), 38-48.
- Daugaard, L. M. (2013a). 2. klasse som meteorologer. Interaktion med vejrttekster. I H. P. Laursen red. (2013), 155-181.
- Daugaard, L. M. (2013b). Læseoplevelser på flere sprog. Et metalingvistisk mulighedsrum. I H. P. Laursen red. (2013), 109-126.
- Daugaard, L. M. & W. Østergaard (2008). 'Arabisk er en båd, kinesisk er musik' – når børnehaveklassebørn udforsker tegn og skrift på tværs af sprog. I H. P. Laursen red. (2008), 33-36.
- Daugaard, L. M. (2016). Diverser og fyrster – faglig læsning og andetsprogshed i fysik/kemi i udskolingen. I H. P. Laursen red. (2016), 44-51.
- Daugaard, L. M., U. Ladegaard, H. P. Laursen, B. Orluf, L. Wulff & W. Østergaard (2016). *Inspiration til literacyundervisningen i flersprogede klasserum. Erfaringer fra Tegn på sprog*. \*
- Frost, J & A. Lønnegaard (1996). *Språkleker. Praktisk del*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring. 4. utgave*. Oslo: Gyldendal.
- Gordon, C. J., M. E. Sheridan & W. J. Paul (1998). *Content Literacy for Secondary Teachers*. Toronto: Harcourt Brace.
- Gray, W. S. (1956). *The Teaching of Reading and Writing. An International Survey*. Paris / Glenview, Illinois: UNESCO/Scott Foresman and company.
- Guthrie, J. T. & A. Wigfield (2000). Engagement and motivation in reading. I M. L. Kamil mfl. red. (2000), 403, 422.
- Hagtvet, B. E. & H. Pálsdóttir (1992). *Lek med språket!* Oslo: Universitetsforlaget.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words. Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holmen, A., L. I. Kulbrandstad & I. Lindberg (2006). Veien fram mot Nordand. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning. *Nordand*, 1 (1), 3-7.
- Huey, E.B [1908] 1968. *The Psychology and Pedagogy of Reading*. Cambridge: The M.I.T. Press.
- Jakobson, B. & M. Axelsson (2017). Building a web in science instruction: using multiple resources in a Swedish multilingual middle school class. *Language and Education*. 31 (6), 479-494. DOI: 10.1080/09500782.2017.1344701.
- Kamil, M. L., P. M. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (2000). Preface. I M. L. Kamil mfl. red. (2000), ix-xiv.
- Kamil, M. L., P. P. Afflerbach, P. D. Pearson & E. B. Moje (2011). Preface. Reading Research in a Changing Era. I M. L. Kamil mfl. red. (2011), xiii-xxvi.

- Kamil, M. L. , P. M. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr red. (2000). *Handbook of Reading Research. Volume III*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum,
- Kamil, M.L., P.D. Pearson, E.B. Moje & P.P. Afflerbach red. (2011). *Handbook of Reading Research. Volume IV*. New York: Routledge.
- Kulbrandstad, L. I. (2018). *Lesing i utvikling. 2. utgave*. Bergen: Fagbokforlaget /LNU.
- Ladegaard, U. (2013a). Når tosprogede børn giver betydningen form. Udvikling fra børnestavning til konventionel skrift. I H. P. Laursen red. (2013), 127-138.
- Ladegaard, U. (2013b). Børns muligheder for selvudfoldelse i faglig skrivning. Skriveridentiteter i det flersprogede klasserum. I H. P. Laursen red. (2013), 139-154.
- Ladegaard, U. (2013c). Literacy på tværs. I Østergaard mfl. (2013), 24-30.
- Ladegaard, U. (2015). Vores sprogverden – at udforske sprog lokalt og globalt. I H. P. Laursen red. (2015), 55-62.
- Ladegaard, U. (2016). At skabe relationer med og mellem sprog og matematiske symboler – nye faglige udfordringer i overbygningen. I H. P. Laursen red. (2016), 52-60.
- Ladegaard, U. (2017). Flersprogede læsestrategier hos nyankomne elever. I H. P. Laursen red. (2017), 63-73.
- Ladegaard, U. & W. Østergaard (2009). 'Skal jeg sige hvad betyder det?' – om flersprogethed og biliteracy. I H. P. Laursen red. (2009), 42-47.
- Laursen, H. P. (2009). Tegn på sprog – tosprogede børn lærer at læse og skrive. I H. P. Laursen red. (2009), 3-31.
- Laursen, H. P. (2010). Tegn på sprog – tosprogede børn lærer at læse og skrive. I H. P. Laursen red. (2010), 3-12.
- Laursen, H. P. (2011). Fire refleksionstemaer over tosprogethed og literacy. I H. P. Laursen red. (2011), 12-36.
- Laursen, H. P. (2013a). Biliteracy og skriftsprogstilignelse. Literacypraksisser i de første skoleår. I H. P. Laursen red. (2013), 11-48.
- Laursen, H. P. (2013b). Den uforudsigelige sprogbruger i det literacypædagogiske landskab. I W. Østergaard mfl. (2013), 6-17.
- Laursen, H. P. (2014). Klassen som sprogligt mødested. I H. P. Laursen red. (2014), 7-26.
- Laursen, H. P. (2015). At læse er at samle. I H. P. Laursen red. (2015), 6-31.
- Laursen, H. P. (2016). Mange dansksprogetheder – andre andetsprogetheder? *Nordand*, 11 (1), 57-85.
- Laursen, H. P. red. (2008). *Tegn på sprog. Tosprogede børn lærer at læse og skrive. Statusrapport 1.* \*
- Laursen, H. P. red. (2009). *Tegn på sprog. Tosprogede børn lærer at læse og skrive. Statusrapport 2.* \*
- Laursen, H. P. red. (2010). *Tegn på sprog. Tosprogede børn lærer at læse og skrive. Statusrapport 3.* \*
- Laursen, H. P. red. (2011). *Tegn på sprog. Tosprogede børn lærer at læse og skrive. Statusrapport 4.* \*

- Laursen, H. P. red. (2013). *Literacy og sproglig diversitet*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Laursen, H. P. red. (2014). *Tegn på sprog. Tosprogede børn lærer at læse og skrive. Statusrapport 7*. \*
- Laursen, H. P. red. (2015). *Tegn på sprog. Tosprogede børn lærer at læse og skrive. Statusrapport 8*. \*
- Laursen, H. P. red. (2016). *Tegn på sprog. Tosprogede børn lærer at læse og skrive. Statusrapport 9*. \*
- Laursen, H. P. red. (2017). *Tegn på sprog. Tosprogede børn lærer at læse og skrive. Statusrapport 10* \*
- Laursen, H. P. & L. Fabrin (2013). Children investing in literacy. *Linguistics and Education*. 24, 441-453.
- Laursen, H. P. & K. L. Kolstrup (2017). Multilingual children between real and imaginary worlds. Language play as resignifying practice. *Applied Linguistics*, 1-25. DOI: 10.1093/applin/amw049.
- Lundqvist, U. (2010). Når danskfaget udfordres. I H. P. Laursen red. (2010), 55-65.
- Lundqvist, U. (2011). En udforskende tilgang til skriftsprogstilegnelse. I H. P. Laursen red. (2011), 70-80.
- Lundqvist, U. (2013a). Etnografi og skriftsprogspraksisser i den første skrive- og læseundervisning. I H. P. Laursen red. (2013), 233-248.
- Lundqvist, U. (2013b). Procesbeskrivelse og nominalisering. Faglig læsning og skrivning i indskolingen. I H. P. Laursen red. (2013), 181-193.
- Moll, L. C., C. Amanti, D. Neff & N. Gonzalez (1992). Funds of knowledge for teaching. Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*. XXXI (2), 132-141.
- Moje, E. B. (2015). Doing and teaching disciplinary literacy with adolescent learners: A social and cultural enterprise. *Harvard Educational Review*. 85 (2), 254-278.
- Orluf, B. (2013). Sprog på kroppen. Undervisning i idiomer og sammensatte substantiv i indskolingen. I H. P. Laursen red. (2013), 215-232.
- Orluf, B. (2015). Hvorfor kan vi ikke bare fra nu af sige 'hypoteser'? Faglig skrivning på mellemtrinnet i et intersprogstrækkende perspektiv. I H. P. Laursen red. (2015), 47-56.
- Orluf, B. (2016). Identitetspositioner i faglig skrivning i historiefaget – en flersprogede elevs modernmålsbaserede skrivestrategier. I H. P. Laursen red. (2016), 34-43.
- Orluf, B. (2017). Hvad er meningen? Rum til læsefællesskaber i 8. klasse. I H. P. Laursen red. (2017), 74-85.
- Orluf, B., H. P. Laursen, L. M. Dugaard, L. Wulff, U. Ladegaard & W. Østergaard (2012). *Tegn på sprog – tosprogede børn lærer at læse og skrive. Statusrapport 5*. \*
- Ortega, L. (2013). SLA for the 21st century: Disciplinary progress, transdisciplinary relevance, and the bi/multilingual turn. *Language Learning*. 63 (suppl.1), 1-24. DOI: 10.1111/j.1467-9922.2012.00735.x
- Parsons, S. A., M. A. Gallagher & the George Mason University Content Analysis Team (2016). A content analysis of nine Literacy Journals, 2009-2014. *Journal of Literacy Research*. 48 (4), 476-502. DOI: 10.1177/1086296X16680053
- Pearson, P. D., P. Mosenthal, M. L. Kamil & R. Barr red. (1984). *Handbook of Reading Research*. New York: Longman.

- Regeringen (2017). *Handlingsplan for FN's verdensmål*. Lest 19.7.2018 på [www.verdensmaalene.dk](http://www.verdensmaalene.dk)
- Saldaña, J. (2003). *Longitudinal Qualitative Research. Analyzing Change Through Time*. Walnut Creek: Altamira Press.
- Sweet, Ann P. & Catherine Snow (2002). Reconceptualizing reading comprehension. I C. Block, L. B. Gambrell & M. Pressley red. (2002). *Improving Comprehension Instruction. Rethinking Research, Theory, and Classroom Practice*. San Fransico: Jossey-Bass, 17-43.
- The Douglas Fir Group (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*. 100 (Supplement 2016). DOI: 10.1111/modl.123010026-7902/16/19-47
- UNESCO (2004). *The Plurality of Literacy and its Implication for Policies and Programmes. Position Paper*. Lest 19.7.2018 på [www.unesco.org](http://www.unesco.org)
- UNESCO (2005). *Education for all. Global Monitoring Report 2006. Literacy for All*. Lest 19.7.2018 på [www.unesco.org](http://www.unesco.org)
- UNESCO (2017). *Reading the past, writing the future. Fifty years of promoting literacy*. UNESCO: Paris. Lest 19.7.2018 på [www.unesco.org](http://www.unesco.org)
- Venezky, R.C. (1984). The history of reading research. I P. D. Pearson mfl. red. (1984), 3-38.
- Wulff, L. (2014). Vi skriver en matematikbog. Udvikling af læsestrategier i matematik. I H. P. Laursen red. 2014, 29-38.
- Wulff, L. (2013). «I solen foregår et eller andet» Dictogloss i natur/teknik og dansk. I Østergaard mfl. 2012, 18-23.
- Østergaard, W. (2013). Alverdens alfabeter. At få øje på det alfabetiske princip via tværsprogligt arbejde. I H. P. Laursen red. (2013), 61-86.
- Østergaard, W. (2015). Intersprogsstrækkende respons i skriveprocesser. I H. P. Laursen red. (2015), 63-71.
- Østergaard, W. (2016). Brug af procedureberetning til at sale og udveklse faglig viden i biologi. I H.P. Laursen red. (2016), 70-77.
- Østergaard, W., L. Wulff, B. Oruluf, U. Ladegaard, L. M. Daugaard & H. P. Laursen (2013). *Tegn på sprog – tosprogede børn lærer at læse og skrive. Statusrapport 6*. \*

# Diversity in language and literacy education – TEPS at the heart of cutting edge international research

Anne Pitkänen-Huhta

Department of Language and Communication Studies, University of Jyväskylä, Finland

I have had the privilege and pleasure to follow the *Tegn på sprog* project since 2012, i.e. since the very early stages of the project. I have also been able to take part in three research seminars during these years and has thus been able to communicate with the project team. In this report, I will reflect on the theoretical and methodological basis of the project and its outcomes and discuss how they relate to international research in the light of what I have seen, heard, and read about the project. I will first outline the major changes and the ensuing challenges in language and literacy education in the international scene through my own research and experiences in international collaboration. I will then relate the findings of TEPS to these developments and current discussions. This I will do mainly in light of the eight publications in English. These are

Daugaard, L. M., and Laursen, H. P. (2012). Multilingual classrooms as sites of negotiations of language and literacy. In A. Pitkänen-Huhta & L. Holm (Eds.), *Literacy Practices in Transition. Perspectives from the Nordic Countries* (pp. 111-129). Clevedon: Multilingual Matters.

Laursen, H. P. (2012). Umbrellas and Angels Standing Straight - a Social Semiotic Perspective on Multilingual Children's Literacy. *Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16 (6), 690-706.

Laursen, H. P. and Fabrin, L. (2013). Children Investing in Literacy. *Linguistics and Education* 24, 441-453.

Laursen, H. P. and Mogensen, N. D. (2016a). Language competence in movement – a child's perspective. *International Journal of Multilingualism* 13 (1), s. 74-91.

Laursen, H. P. and Mogensen, N. D. (2016b). Timespacing competence: multilingual children's linguistic worlds. *Social Semiotics* 26 (5), s. 563-581.

Laursen, H.P. and Kolstrup, K.L. (2017). Multilingual children between real and imaginary worlds. Language play as resignifying practice. *Applied Linguistics*. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amw049>

Laursen, H.P. and Kolstrup, K. L. (2018). Clarifications and Carnival. Children's Embodied Investments in a Literacy Conversation. *Classroom Discourse*. DOI:10.1080/19463014.2017.1392880

Laursen, H. P., Daugaard, L. M., Ladegaard, U., Østergaard, W., Orluf, B. and Wulff, L. (2018). Metalanguaging Matters. Multilingual Children Engaging with "the Meta". *International Journal of Bias, Identity and Diversities in Education* 3(1), 22-39.

Before setting out to discuss the current issues around diversity in language and literacy education, I need to say a few words about my own background to justify my starting points in discussing TEPS. My background

is in English language education in the Finnish context. I am professor of English with a specialization in language learning and teaching. All my career I have worked with students who are going to be language teachers, most of them teachers of English. Thus my research and teaching revolve around language education and more specifically the so called foreign language education, even though this category is obsolete in today's multilingual and global societies. My research focuses on multilingual literacy and discourse practices, especially of young people, (foreign) language learning and teaching in formal and informal contexts, and on multilingual language education. In my research, I employ ethnographic, discourse analytic and visual methods. From these vantage points, I will discuss TEPS in the international scene of diversity in language and literacy education.

### Current issues in language and literacy education

Education has always been diverse and people – learners – have always been different. There is diversity in terms of age, gender, geography, social class, ethnic background, and there is diversity in terms of abilities, competences, performance, stages of development, and so on. My focus here is on cultural and linguistic diversity in particular, which is more and more prevalent in most parts of the world and the mixing of cultures and languages is more rapid and unexpected than ever before. This makes our classrooms and learner groups at all levels of education more and more heterogeneous.

In one of the first international publications of the project, the authors describe the aims of TEPS as follows:

“The study aims at improving the understanding of children’s complex uses of the linguistic and semiotic resources available to them by paying close attention to the perspective of the child - as a user and interpreter of literacy (Blackledge & Creese, 2010). It explores how multilingual children interpret and create signs in order to communicate and perform their social identity in different multilingual classroom settings.” (Daugaard and Laursen 2012, 106).

I would pick up four key concepts from this quote – *semiotic resources*, *multilingual children*, *perspective of the child*, *multilingual classroom* – and show in the following how the overall goals of the project are closely related to current research themes in the international sphere. I will discuss three phenomena related to diversity and the developments in research in each of these areas. The phenomena or issues are (1) *multilingualism and changing conceptualization of language*, (2) *the learner and language learning*, and (3) *multilingual language education* more broadly. At the end of each of these sections, I will discuss how the starting points, methods and outcomes of TEPS relate to these phenomena.

### Multilingualism and changing conceptualization of language

It is widely acknowledged today that as a phenomenon, multilingualism is not new to societies. Most people in the world use more than one language and in many parts of the world the number of languages and language varieties in people’s immediate environment can be overwhelming. The recent discussion on increasing multilingualism has concerned most often Europe, since large numbers of refugees have entered Europe in particular in recent years and this has created new kinds of linguistic spaces in every corner of Europe. It has to be noted, however, that multilingualism is not new to Europe either, as Europe itself has always been very multilingual. What is new in the current increase of multilingualism is its speed and unexpectedness. Global mobility and technological developments have had a significant effect on the variety of linguistics resources that people encounter in their everyday lives and at work and on the way language is used today.

In research, multilingualism has gained intensive attention in recent decades, even to the extent that scholars talk about a multilingual turn in language research (e.g. May 2014, Douglas Fir group

2016). Multilingualism is studied both as a societal phenomenon and as an individual characteristic. Both of these lines of research are necessary in understanding multilingualism in relation to learning language and literacy. When examining multilingualism in education, we should bring together research on second language acquisition and research on multilingualism in the best possible way. Cenoz and Gorter (2011a) point out that traditionally these two areas of research have dealt with multilingualism in very different ways. In SLA research, the focus has been on how different languages influence the learning of the target language, and the goal of teaching practices has been to teach the target language monolingually (Cenoz & Gorter 2011a: 340). In traditional research on multilingualism, the focus has been on the psychological mechanisms of bi/multilingualism as well as the processes of acquiring two or more languages simultaneously (Cenoz & Gorter 2011b: 356). Both lines of research have thus examined multilingualism but so that the languages in focus have been kept apart. In their transdisciplinary framework for SLA, The Douglas Fir Group (2016) bring into dialogue different strands of research on additional language learning, which is exactly what is needed in today's multilingual and complex world.

The increasing variety of language forms and other linguistic and semiotic resources that people use today to make meaning has changed the way language is conceptualized in research. Traditionally language has been seen as system and knowledge of a language as an individual's skill that can be acquired or learnt (see e.g. Block 2003, Canagarajah 2013a). The system has been governed by normative rules: the target of learning has been an idealized pure structure with codified grammars and dictionaries. In addition, the use of language has been governed by underlying rules and the learner is supposed to use the given language in appropriate and approved ways in different situations. The reality of language use has, however, always been messy, but education has tried to bring order into this messiness. One problem in this task of education has been that the learner has been seen as a homogeneous and monolingual learner and the possible variety in linguistic backgrounds has been ignored. As Canagarajah (2013a, 12) notes "The notion of bounded languages, with neatly patterned grammatical structures of their own, has been an asset for product-oriented teaching." It is indeed still often so that the traditional way of conceptualizing language is present in institutional language learning practices.

Nevertheless, the concept of language-as-structure has become inadequate in describing how languages are used. In Kramsch's (2014, 301) words: "globalization multiplies exponentially the possibilities of making meaning by switching and mixing codes, modes, modalities, genres, and registers far beyond the simple equivalences provided by dictionaries and standard grammars." Our traditional toolkit for describing language and language use does not cover the new ways of making meaning. Against this backdrop, recent conceptualizations have emphasized the fluid nature of language use and have approached language as a resource and as a practice (Makoni and Pennycook 2007, Blackledge and Creese 2010, García 2009, Li Wei 2011). The view of language as a practice emphasises the social nature of language: language is essential in social participation, and in creating, maintaining and challenging social structures. Otsuji and Pennycook (2010, Pennycook & Otsuji 2016) characterize language use as fluid and fixed. Language users are navigating between constant push and pull from fluidity and fixity in language use and in their identities as language users. For them, fixity and fluidity are not opposites but as "symbiotically (re)constituting each other" (2010, 244).

Furthermore, language is not just linguistic or verbal resource and practice, but a multimodal (or semiotic) resource and practice. Besides verbal means of expressing meanings, we have images, signs, graphs, posture, space, and so on, at our disposal when expressing ourselves and making meaning. There has been extensive research on new spaces for language use and especially urban contexts have been examined (e.g. Creese et al 2017). Lytra (2011, 1) notes that

"Research on urban multilingual learning contexts increasingly conceptualises these settings as complex, heterogeneous communicative spaces. In such spaces learners transport, re-contextualise and



transform a wide range of linguistic, cultural and multimodal resources, practices, aesthetic preferences and narratives.”

It could be said, in Pennycook’s words (2012, 170-172) that “we do not actually ‘speak languages’ ... we draw on linguistic resources, we take up styles, we partake in discourse, we do genres.”

Canagarajah (2013a, 2013b) has taken the practice approach to language one step further by launching the paradigm of translanguaging practice, which connects both multilingualism and multimodality. The translanguaging approach differs from a monolingual approach in that communication happens across languages, i.e., it transcends language boundaries. Communication also takes place across modes and thus involves all semiotic means of meaning making.

In my own empirical research on young people’s language and literacy practices (Nikula & Pitkänen-Huhta, 2008; Pitkänen-Huhta & Nikula, 2013), I have noticed how the social action – the practice – is primary for the young and language and literacy are embedded in the practices. The young readily use their various language resources to carry out their practices crossing language and modality boundaries. Languages other than their first language may play a crucial role in their identity work and social relations. Similarly, young Sámi children consider a huge variety of languages to belong to their language repertoires including also languages that are not languages in the conventional sense (Pietikäinen & Pitkänen-Huhta, 2013, 2014). This empirical evidence broadens our understanding of what language is when examining the bottom-up constructions of language users and learners.

As to the TEPS project, its theoretical starting points, methods and outcomes all speak for the up-to-date socially relevant views of language and multilingualism. The whole starting point in social semiotics takes for granted the idea of the fluidity of languages, crossing of modalities, and the primacy of meaning making instead of communication in bounded languages. The normative views, which are still present in educational institutions, have not been the starting point of the project, and this has opened up new ways of reconsidering language and semiotic repertoires. All of the publications show how children use all of their semiotic resources skilfully and creatively. For example Dugaard & Laursen (2012) in the article *Multilingual classrooms as sites of negotiations of language and literacy* criticise parallel monolingualism and the monolingual bias in education and they show instead that the classroom is a messy marketplace – a messy linguistic marketplace – where children navigate skilfully and with a curious approach their existing and emerging semiotic resources.

Similarly, Laursen & Mogensen (2016a) (*Language competence in movement – a child’s perspective*) connect to the ideas of fluidity of language and Laursen (2012) (*Umbrellas and Angels Standing Straight - a Social Semiotic Perspective on Multilingual Children’s Literacy*) shows how creative children are in their use of diverse semiotic resources and what a crucial role this plays in their identity construction. Laursen (2012, 704) concludes: “When multilingual children navigate between different signs from different languages and engage in exploring the semiotic resources linked to several written languages, they are also in the process of exploring and constructing potential multilingual identities.” Dugaard & Laursen (2012) take a bottom-up view to categorizations in their article *Multilingual classrooms as sites of negotiations of language and literacy* and show in a convincing way how children have agency and how they resist the linguistic and cultural categories given to them. The focus is especially on the discursively constructed category of “the bilingual child” in the Danish educational context. Children themselves are not bound by the normative categories of languages and knowing a language, so why should education force them into these categories. This is a powerful message to educational stakeholders and practitioners from this article and from the overall outcomes of the project.

## The learner and language learning

Another turn in language studies that is relevant to the discussion on TEPS is the so called social turn in SLA (Block 2003). This has meant a very profound and ground breaking change in how we understand the language learner and the process of language learning. This change is also closely tied to the growing importance of multilingualism in societies and in research. For a very long time, language learning was basically understood as a psychological process taking place in the heads of individuals. This view of language learning – and learning more broadly – was closely tied to the rise of psychological research in the 1960s and 1970s. The learner was seen in terms of psychological development and various models of for example reading (see e.g. Carrell 1991; Grabe 1990, 1991) and writing (Hayes and Flower 1980; Bereiter & Scardamalia 1987) were developed. In second language acquisition (SLA) research concepts such as critical period, target language, input and output, and interlanguage were prevalent (see Ellis 1994). If social aspects of learning and the learner were taken into consideration in research, they were reduced to contextual or individual variables, which either had an effect or not on the learning process.

From the 1990s onwards, there has been an increasing interest in the social in language learning and in the relationship between the individual and the social. What is interesting is that the new rise of the social brought about an increasing interest in the individual. The interest is, however, not on the psychological individual but on the social individual. Issues such as subjectivity (Kramsch 2009), identities (e.g. Pavlenko and Norton 2007), and agency (e.g. Benson & Cooker 2013) have been studied. The interest lies in how e.g. identities or agency are socially and culturally constructed and how variable they are. In focusing on subjectivity, the experiences and trajectories of individuals and their relationship to social structures and discourses become important. “In our times of increased migrations and displacements, .... it is important that we look in richer detail at the lived experiences of multiple language users” (Kramsch, 2009, 2). Subjectivity is often considered to be the opposite of objective and therefore something that is not desirable in rigorous research but as Kramsch (2009, 16-17) points out, subjectivity is connected to the lived realities of people, to experiences, and to the development of individuals.

This view of the social individual has imminent repercussions on how language learning is approached. The focus cannot be just on the outcomes of learning and on the competence of a language. Rather, concepts such as investment in learning have been introduced (Norton 2000) to enable to see how learners’ motivation is bound to the social, contextual, historical, cultural, and political conditions under which the individual strives to find a way to social participation. Accordingly, learning has also been conceptualized as participation, rather than acquisition (Pavlenko & Lantolf 2000).

These changes in approach to learners and learning have also repercussions to the methodology we use in examining experience, feelings, and subjectivities. One example of novel approaches to methodology, is the use of various kinds of visual methods which has gained ground in recent years (see e.g. Kalaja et al. 2008; Busch 2010; Pitkänen-Huhta & Pietikäinen, 2017; Kalaja & Pitkänen-Huhta, 2018). Using visual methods enables researchers to gain access to experiences and inner feelings, which might remain hidden when only verbal means, such as interviewing, are used. Visuality has been considered an alternative way of self-expression or as a prompt to narratives or other verbal accounts. It has proven to be especially useful with children, for whom interviewing in particular might be intimidating.

Another line of research methodology to gain access to lived experiences is to use participatory methods. By participatory I mean here methods where the participants are deeply involved in not just producing data for researchers but either producing something meaningful for themselves in that particular time and space (and thereby also produce data) or being involved in analysing the data they have produced. This kind of methodology has a strong element of emancipation involved. As co-researchers the participants eyes are often opened for their own practices and thereby they may gain acknowledgement and

value in their own view as well. We have experimented with participatory methods in an endangered language context with young Sami children (Pitkänen-Huhta & Pietikäinen, 2014).

In TEPS, the emic child-centered perspective is strong throughout the activities carried out in classrooms, methods, and analyses. The project has adopted a can-do discourse in its approach, instead of the deficit discourse, which has opened new ways of understanding children's activities in classroom and their learning processes. This is not, however, just a way of approaching research but the project has also been able to show in a very powerful way, through convincing empirical evidence, that multilingual children are a creative and skilful resource in the classroom. Prime examples of the strong subjective child perspective are Laursen & Fabrin (2013) *Children Investing in Literacy* and Laursen & Kolstrup (2017) *Multilingual children between real and imaginary worlds. Language play as resignifying practice*. These articles tie up with the concepts of investment, identity, and language play. The findings offer a broad understanding of what learning to read and write means when examined bottom-up. These sub-studies move away from the deficit discourse of literacy and show how complex the path to literacy is. The findings in and the implications of these two sub-studies and the project more broadly have broken the myths around the bilingual child, language learning, competence, and the learner. It has been shown how children invest in literacy in various ways, drawing on their multi-layered multilingual backgrounds and in many cases global spaces of personal experience and connections. The project has also been open to new methodological approaches and child-centered emic methods – including visual methods – have been used throughout. This further strengthens the projects' contribution to research on and with children in the international scene.

### Multilingual language education

I would like to open this section by a quote from Claire Kramersch, which speaks for the disillusion we often have about what we do with our students and about the unfortunate mismatch of educational goals and students' wishes and needs:

“We are fooling ourselves if we believe that students learn only what they are taught. While teachers are busy teaching them to communicate accurately, fluently, and appropriately, students are inventing for themselves other ways of being in their bodies and their imaginations.” (Kramersch, 2009, 4)

There is an acute need to change educational practices, as all of the changes and developments both in the way languages are used and the way research approaches these issues currently have – or least should have – an effect on language education. But changes creep slowly into institutions: “there has never been a greater tension between what is taught in the classroom and what the students will need in the real world once they have left the classroom” (Kramersch 2014, 296).

Despite the fact that multilingualism is today more prevalent in societies and individuals' lives than ever before, education is mostly organized for monolinguals (Kramersch 2012). For a long time the focus has been on bilingualism and the approach in education has very often been that of parallel monolingualism (Heller 1999), i.e., the bilingual learner is assumed to have or the goal of learning has been to reach a full and separated competence in two (or more) languages. But this is not how bi/multilingual learners act. As Hornberger and Link (2012, 240) point out “bilingual students communicate and make meaning by drawing on and intermingling linguistic features from different languages”. Therefore, recent research has proposed a more holistic approach to multilingualism and a move towards dynamic multilingualism in education (e.g. Cenoz and Gorter 2011a, García and Sylvan 2011). This approach is related to the view of language as multimodal resource and the focus is on individuals' repertoires rather than competences. The holistic and dynamic take on multilingualism moves away from the native speaker model and the view of languages as separate and bounded essentialist entities. This approach also steps away from the still very prevalent

deficiency discourse: learners are lacking something, they are imperfect language users, and they need to strive towards a native speaker competence (see above how TEPS has contributed to this area). Instead, multilingual language users use different semiotic resources to different extents in different context and for varying purposes. Competence is not a full and perfect competence in a specific bounded language but a multicompetence that Cook proposed already in the 1990s (Cook 1992, 2016).

“Multi-competence therefore involves the whole mind of the speaker, not simply their first language (L1) or their second. It assumes that someone who knows two or more languages is a different person from a monolingual and so needs to be looked at in their own right rather than as a deficient monolingual, an idea put forward by Grosjean (1989) from a different background. Multi-competence is thus not a model nor a theory so much as an overall perspective or framework: It changes the angle from which second language acquisition is viewed. It constitutes a bilingual ‘wholistic’ interpretation of bilingualism as opposed to a monolingual ‘fractional’ interpretation of bilingualism, in Grosjean (2009)’s terms.” (Cook 2016)

The new conceptualizations of multilingualism have also brought about new pedagogical strategies, the most notable of these being translanguaging. This approach – particularly developed by García (2009, García and Li Wei 2014; see also Li Wei 2017) moves away from language separation and treats all available resources relevant in meaning making (see also Paulsrud et al 2017). Translanguaging entails that all the language repertoires present in the classrooms are acknowledged and valued. As Kramersch (2012) notes, “It is also necessary to take advantage of the increasingly multilingual composition of language classes and to draw on the students’ multilingual competences, even if they are learning a single language.” This is, however, not the case in many classrooms, as we noted in our interviews with English language teachers in Finland (Pitkänen-Huhta and Mäntylä 2014). In our study, there were various reasons for ignoring the students’ linguistics background. Teachers felt that they could not make use of languages they did not know themselves, they felt that in the English classroom one should use English only, and they were sensitive to the students’ identities and backgrounds, as often the multilingual students did not want to draw attention to themselves as “different” from the mainstream students. TEPS has contributed to this areas in many ways, but still more research on how to use multilingual children and students as a resource in the classroom is needed and more practical applications and tools for teachers to recognize and acknowledge their students multilingual repertoires have to be developed.

What has not been the focus on much research but which bears importance in relation to the above described changes is the relationship between language and literacy (see however Bagga-Gupta et al. forthcoming). All too often language and literacy are unnecessarily kept apart, but at the same time, they are often misleadingly brought together so that literacy overrides language learning and multilingual learners may be left confused. In line with the multimodal and semiotic approaches to language, we need a holistic approach to teaching language. As Kramersch (2012) points out, more important than teaching the symbolic system of a whole language “is the necessity of learning to move between languages and to understand and negotiate the multiple varieties of codes, modes, genres, registers, and discourses that students will encounter in the real world”. Accordingly, we should educate multilingual people who are “sensitive to linguistic, cultural, and above all, semiotic diversity, and willing to engage with difference, that is, to grapple with differences in social, cultural, political, and religious worldviews” (Kramersch, 2014: 305). And similarly, Pennycook (2012, 170-172) calls for language education to develop “resourceful speakers rather than some vague notion of native competence”.

What is especially significant in TEPS in terms of multilingual education is that there are always both macro and micro perspectives on literacy learning present and thus the outcomes have wider implications to education. In most of the articles in English, there is a strong empirical focus on micro-level

phenomena but at the same time there are macro-level implications for both the Danish context and the broader international context as well as for scientific discussion. Two prime examples are Laursen (2012) *Umbrellas and Angels Standing Straight - a Social Semiotic Perspective on Multilingual Children's Literacy* and Laursen et al. (2018) *Metalanguaging Matters. Multilingual Children Engaging with "the Meta"*. In the first one, which is one of the early publications, it is stated that "in a Danish context, the 'bilingual student' is embedded in an education policy discourse that is linked to one of several possible understandings of literacy, namely that literacy is a cognitive competence that can be quantified by measuring a number of specific skills in a defined language and in a defined written language, and that literacy is a universal phenomenon and as such is not linked to a single language" (p. 704). But the careful and detailed micro-analysis shows that "these children are social agents who, on their own or together with others, use, produce, interpret, value, refute, talk about and interact in other ways with the semiotic resources that are available to them in a given social context" (p. 703). In the second one, which again is one of most recent publications, the empirical micro-analysis shows that "knowing other ways of doing language and writing can pave the way for and consolidate communities, lead to recognition and/or strengthen the individual's position in a social context" (p. 34), thus again connecting micro-level and macro-level phenomena.

The project has shown that the child's development as language and literacy learner is a holistic one, with language awareness and literacy learning intertwined. At the same time, TEPS shows that children need specific support in their second language learning and in their first languages. Children should not be categorized in terms of languages, but all languages present in the classrooms should get support.

In the most recent publications, TEPS takes very bold and novel steps in reconceptualising competence and skills. In the international research context, there have been some calls and openings to reconceptualise the language competence of multilingual learners and thereby also to rethink assessment in multilingual contexts (e.g. Shohamy 2013). Laursen & Mogensen (2016a) *Language competence in movement – a child's perspective* and Laursen & Mogensen (2016b) *Timespacing competence: multilingual children's linguistic worlds* respond to these calls by taking a bottom-up child-centered approach to examining competence. Both of the articles focus in an especially interesting way on the subjective, social, spatial and temporal dimensions of knowing language and competence in movement. In the article *Timespacing competence: multilingual children's linguistic worlds* the authors conclude: "The myth about language competence entails that, based on the individual's competence level, he or she can either belong to or be excluded from the speech community; however, the children in our study find value in being both in and outside the community" (p. 577). In the article *Language competence in movement – a child's perspective*, the authors make a move towards reconceptualizing competence by saying "We also see her [Anisa] distancing herself from language as an autonomous system and from language as an 'internal capacity', and instead insisting that language competence is ambiguous, relative, social, unpredictable and playful. Anisa's competence concept seems to derive from an active exploration in which she, in collaboration with others, explores what it means to know language." (p. 88). These are very interesting and significant openings but obviously more research is needed in this area.

Another area where the most recent publications have made an especially significant contribution to international research is the novel foci on analysing classroom interaction. For example, Laursen & Kolstrup (2018) *Clarifications and Carnival. Children's Embodied Investments in a Literacy Conversation* takes interesting steps in extending the analytical frameworks for examining classroom discourse to rhizomatic analysis. Rhizomatic analysis has been used in educational studies (see Honan 2007) but studies in literacy studies or in language studies are rare and TEPS thus paves way for novel methodological approaches.

To conclude, one can say without reservation that TEPS has made a significant contribution to cutting-edge international research on diversity of language and literacy education. Its theoretical starting

points have been up-to-date and the findings have refined theoretical understanding of literacy (development), meaning making, and spatial and temporal construction of identities. The project has boldly development conceptual reconsiderations with central concepts such as competence and learning. The methodology employed in TEPS has been sensitive to children's perspectives and innovative ways of data collection have been introduced (e.g. legogloss). Although being scientifically rigorous and ambitious, there has always been an immediate and clear connection to praxis, and not just in implications and dissemination but also in data collection and analysis, and therefore the project has a lot to offer for educational policies, decision makers, practitioners and other stakeholders.

## References

- Bagga-Gupta, S., A. Golden, L. Holm, H. Laursen and A. Pitkänen-Huhta (eds.) (forthcoming) *Reconceptualizing Connections between Language, Learning and Literacy*. Springer.
- Benson, P and L. Cooker (eds.) (2013) *The Applied Linguistic Individual: Sociocultural Approaches to Identity, Agency and Autonomy*. Bristol, CT: Equinox Publishing.
- Bereiter, C., and Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blackledge, A. and A. Creese (2010) *Multilingualism: A Critical Perspective*. London: Continuum.
- Block, D. (2003) *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Busch, B. (2010) School language profiles: Valorizing linguistic resources in heteroglossic situations in South Africa. *Language and Education* 24(4), 283–294.
- Canagarajah, S. A. (2013a) *Translingual Practice. Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. Abingdon: Routledge.
- Canagarajah, S. A. (2013b) (Ed.) *Literacy as Translingual Practice. Between Communities and Classrooms*. Abingdon: Routledge.
- Carrell, P.L. (1991) Second language reading: Reading ability or language proficiency? *Applied Linguistics* 12 (2), 159–179.
- Cenoz, J. and D. Gorter (2011a) A holistic approach to multilingual education: Introduction. *The Modern Language Journal* 95, 339–343.
- Cenoz, J. and D. Gorter (2011b) Focus on multilingualism: A study of trilingual writing. *The Modern Language Journal* 95, 356–369.
- Creese, A., Blackledge, A., and HU, R. (2017) Translanguaging and translation: the construction of social difference across city spaces. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2017.1323445>
- Cook, V. J. (1992) Evidence for multi-competence. *Language Learning* 42 (4), 557–591.
- Cook, V.J. (2016) Working definition of multi-competence. Online <http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/MCentry.htm>
- The Douglas Fir group (2016) A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal* 100, 19–47.

- Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- García, O. (2009) *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- García, O. and C. Sylvan (2011) Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities, *The Modern Language Journal* 95 (3), 385–400.
- García, O. and Li Wei (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Grabe, W. (1990) Literacy in a second language. *Annual Review of Applied Linguistics* 10, 145–162.
- Grabe, W. (1991) Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly* 25 (3), 375–406.
- Hayes, J.R. and L. S. Flower (1980) Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg and E. Steinberg (eds.) *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach*, 3–30. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heller, M. (1999) *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography*. London: Longman.
- Honan, E. (2007) Writing a rhizome: An (im) plausible methodology, *International Journal of Qualitative Studies in Education* 20 (5), 531–546.
- Hornberger, N. and H. Link (2012) Translanguaging in today's classrooms: A biliteracy lens, *Theory into Practice* 51, 239–247.
- Kalaja, P., R. Alanen and H. Dufva (2008) Self-portraits of EFL learners: Finnish students draw and tell. In P. Kalaja, V. Menezes and A.M.F. Barcelos (eds.), *Narratives of Learning and Teaching EFL*, 186–198. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kalaja, P. and A. Pitkänen-Huhta (2018) ALR special issue: Visual methods in Applied Language Studies, *Applied Linguistics Review* 9 (2-3), 157–176.
- Kramsch, C. (2009) *The Multilingual Subject. What Foreign Language Learners Say about Their Experience and Why It Matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2012) Authenticity and legitimacy in multilingual SLA. *Critical Multilingualism Studies* 1 (1), 107–128. Online <https://cms.arizona.edu/ojs3/multilingual/article/view/9/20>
- Kramsch, C. (2014) Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction. *The Modern Language Journal* 98, 296–311.
- Li Wei (2011) Multilinguality, multimodality, and multicompetence: Code- and modeswitching by minority ethnic children in complementary schools. *The Modern Language Journal* 95(3), 370–384.
- Li Wei (2017) Translanguaging as a practical theory of language, *Applied Linguistics* 39 (1), 9–30.
- Lytra, V. (2011) Negotiating Language, Culture and Pupil Agency in Complementary School Classrooms. *Linguistics and Education* 22(1), 23–36.
- Makoni, S. and A. Pennycook (2007) Disinventing and reconstituting languages. In S. Makoni and A.



- Pennycook (eds.) *Disinventing and Reconstituting Languages*, 1–41. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- May, Stephen (ed.) (2014) *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*. New York & London: Routledge.
- Nikula, T. and A. Pitkänen-Huhta (2008) Using photographs to access stories of learning English. In P. Kalaja, V. Menezes and A. M. Ferreira Barcelos (eds.) *Narratives of Learning and Teaching EFL*. Basingstoke: Palgrave, 171–185.
- Norton, B. (2000) *Identity and Language Learning. Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Otsuji, E. and A. Pennycook (2010) Metrolingualism: fixity, fluidity and language in flux, *International Journal of Multilingualism* 7, 240–254.
- Paulsrud, B., J. Rosén, B. Straszer and Å. Wedin (eds) (2017) *New Perspectives on Translanguaging and Education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Pavlenko, A. and J.P. Lantolf (2000) Second language learning as participation and the (re)construction of selves. In J.P. Lantolf (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, 155–178. Oxford: Oxford University Press.
- Pavlenko, A. and Norton, B. (2007) Imagined communities, identity, and English language learning. In J. Cummins and C. Davison (eds.) *Kluwer Handbook of English Language Teaching*, 669–680. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Pennycook, A. and E. Otsuji (2016) Lingoing, language labels and metrolingual practices, *Applied Linguistics Review* 7(3), 259–27.
- Pennycook, A. (2012) *Language and Mobility: Unexpected Places*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pietikäinen, S. and A. Pitkänen-Huhta (2013) Multimodal literacy practices in the indigenous Sámi classroom: Children navigating in a complex multilingual setting, *International Journal of Language, Identity and Education*, 12, 230–247.
- Pietikäinen, S. and A. Pitkänen-Huhta (2014) Dynamic multimodal language practices in multilingual indigenous Sámi classrooms in Finland. In D. Gorter, V. Zenotz & J. Cenoz & (eds.) *Minority Languages and Multilingual Education. Bridging the Local and the Global*, 137–157. Heidelberg: Springer.
- Pitkänen-Huhta, A. and Pietikäinen, S. (2014) From a school task to community effort: children as authors of multilingual picture books in an endangered language context. In C. Helot, R. Sneddon, & N. Daly (Eds.) *Children's Literature in Multilingual Classrooms*, 138–153. London: Trentham Books.
- Pitkänen-Huhta, A. and S. Pietikäinen (2017) Visual methods in researching language practices and language learning: Looking at, seeing, and designing language. In K. King, Y.-J. Lai, & S. May (Eds.), *Research Methods in Language and Education*, 393–405. New York: Springer.
- Pitkänen-Huhta, A and T. Nikula (2013) Teenagers making sense of their foreign language practices: individual accounts indexing social discourses. In P Benson & L Cooker (eds) *The Applied Linguistic Individual: Sociocultural Approaches to Autonomy, Agency and Identity*, 104–118. Sheffield: Equinox.



Shohamy, E. (2013) Expanding the construct of language testing with regards to language varieties and multilingualism. In D. Tsagari, D., S. Papadima-Sophocleous, and S. Ioannou-Georgiou (eds.) *International Experiences in Language Testing and Assessment – Selected papers in Memory of Pavlos Pavlou*, 17–32. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.

# Ti års test af literacy

Lars Holm

Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet

## Indledning

Af formålsbeskrivelsen for forsknings- og udviklingsprojektet "Tegn på Sprog" (TEPS) fremgår det, at det overordnede mål er at få en øget indsigt i flersprogede elevers læse- og skrivefærdigheder og at udvikle læse- og skrivepædagogikken, så den i højere grad sikrer flersprogede elevers skriftsproglige udvikling og deres muligheder for at klare sig videre i uddannelsessystemet (Laursen, 2008). Herudover er det også formuleret som et selvstændigt mål at kortlægge og analysere testpraksis af literacy i projektets løbetid. Denne opgave faldt i mit lod, og jeg har i perioden fra 2008 til 2018 været tilknyttet Tegn på Sprog som ekstern forsker og undersøgt og analyseret forskellige aspekter af folkeskolens testning af flersprogede elevers literacy (Holm, 2009; 2014; 2015a; 2015b; 2017; Holm & Kousholt, 2018; Holm & Laursen, 2011). I disse analyser har der først og fremmest været fokus på test og testpraksis som et lokalt og situeret fænomen, og som følge heraf har en historisk dimension ikke spillet en særlig fremtrædende rolle. Gennem det at være et tiårigt – og dermed helt unikt – projekt inden for literacyforskningsfeltet kalder Tegn på Sprog imidlertid på, at der i denne afsluttende rapport anlægges et overordnet historisk perspektiv, hvor der sættes fokus på centrale udviklingsprocesser i testlandskabet i literacy i perioden 2008-2018. Inddragelsen af et historisk perspektiv er yderligere motiveret af Green & Cormacks (2015) argument om, at en historisk dimension meget ofte er en blind plet i uddannelsesforskning, fordi uddannelsesforskning typisk orienterer sig mod det fremtidige med afsæt i kritiske perspektiver på det nutidige og derfor ikke formår at gøre det fortidige nærværende. Betydningen af en historisk dimension i literacy-forskningen understreges af Graff med det argument, at den "probes and prompts us to comprehend what has been, what might have been, and what might be: choice, agency, and possibility, in their fulness and their limits (Graff, 2013:56).

Efter en generel rammesætning af test af literacy i et historisk og samfundsmæssigt perspektiv redegøres der for undersøgelsens teorigrundlag og forskningsdesign, og de centrale forskningsspørgsmål fremlægges. I rapportens tre analytiske afsnit skitseres først de overordnede udviklingsprocesser i testlandskabet i perioden 2008 til 2018. Herefter er der i de følgende to afsnit fokus på den konkrete testpraksis i de observerede klasser. Rapportens teoretiske og metodiske greb samt dets vidensbidrag diskuteres og perspektiveres i et afsluttende afsnit.

## Et historisk og samfundsmæssigt perspektiv på test af literacy

### En testtradition vokser frem

Literacy har til forskellige tider spillet forskellige roller i samfundet og haft varierende semiotiske og materielle udtryk (Graff 1979). Det illustreres fx af, at runer indhugget i sten, træ eller jern i de islandske sagaer tillægges magisk kraft, og retter vi opmærksomheden mod de bekostelige håndskrevne bøger i middelalderen, vidner de om, at læsning er et eksklusivt fænomen og relateret til en magtelite. Fremkomsten af trykkekunsten i 1400-tallet betyder ganske vist flere bøger, men det ændrer ikke meget ved, at det fortsat var en meget lille del af befolkningen, der havde adgang til bøger og kunne læse og skrive. Literacy bliver først et mere udbredt fænomen i 1800- og 1900-tallet, da der hos datidens magthavere i den vestlige verden vokser et ønske frem om at landets befolkning skal kunne læse og skrive; en ambition som gradvist fører til etableringen af offentlige og obligatoriske skolesystemer (Barton, 1994). Udviklingen af et offentligt skolevæsen skaber et behov for at udvikle måder at lære børn at læse og skrive

på samt måder at vurdere deres udbytte af undervisningen på (Willis, 2008). Udviklingen af de første test i literacy i den vestlige verden er således i sit udgangspunkt tæt knyttet til fremvæksten af offentlige skolesystemer og derigennem til politiske processer.

Det er en central politisk ambition i de fremvoksende demokratier i den vestlige verden at gøre op med en fortid, hvor penge og byrd var afgørende for at opnå magtfulde positioner i samfundet og adgang til uddannelse. Den liberale lighedsideologi, om at alle er skabt lige, rummer en ambition om en retfærdig og lige adgang til uddannelse. For at indfri denne ambition skal dygtighed frem for samfundsmæssig status være det adgangsgivende kriterium (Willis, 2008). Herigennem skabes der et behov for en dygtighedsmåling i uddannelsessystemet, der kan måle dygtighed, og da literacy fremstår som et helt centralt element i skolesystemet, er det oplagt, at det netop er literacy, der kommer i fokus som genstandsfelt for ambitionerne om at udvikle en dygtighedsmåling, der kan anvendes til at gennemføre en retfærdig sortering (Willis, 2008).

Parallelt med disse overordnede udviklingsprocesser opstår der i USA i begyndelsen af 1900-tallet en omfattende debat af læsetest. Udgangspunktet for debatten er en kritik af den eksisterende testpraksis, hvor læsning evalueres gennem mundtlige læsetest, nærmere bestemt gennem oplæsning af bestemte tekststykker. Denne form for læsetest er baseret på en antagelse om, at en elev forstår teksten, hvis eleven er i stand til at oplæse teksten med en korrekt udtale af de enkelte ord. Denne testpraksis kritiseres for ikke at være effektiv, fordi hver enkelt elev skal læse op og vurderes, hvad der gør scoringen tidkrævende, og den kritiseres for at være behæftet med usikkerhed, fordi testen administreres af den enkelte lærer og derfor er præget af et subjektivt skøn (Willis 2008). I stedet for de mundtlige læsetest argumenteres der for "silent reading comprehension test" (stillelæsningstest) ud fra et argument om, at denne form for test kan give en bedre måling af læseforståelse end oplæsning og samtidig gør det nemmere at administrere og gennemføre en læsetest. Et af de første eksempler på denne nye form for læsetest er "The Kansas Silent Reading Tests", der er udviklet af F. J. Kelly i 1915 (Willis, 2008).

Ifølge Kelly er den vigtigste komponent i læseforståelse evnen til at forstå sætninger eller korte tekstpassager. Ud fra denne grundantagelse definerer han en række principper for testning af læsning. Opgaver skal konstrueres, så de har et omfang på mellem 15 og 60 ord; opgaverne skal opbygges på en måde, hvor eleverne skal træffe valg mellem alternativer, og der skal kun være en rigtig svarmulighed i relation til hver opgave. Læseforståelse bliver således ikke længere betragtet som et spørgsmål om at gengive en tekst gennem oplæsning, men om at vise, at man har forstået betydningen i en tekst på samme måde som den person, der har produceret testen. I en bestræbelse på at sikre, at alle uanset deres baggrund og erfaringer møder testen på lige fod, bliver der lagt vægt på, at en rigtig besvarelse i princippet ikke må fordrer viden om forhold uden for tekststykket (Willis, 2008: 141f.). Den opgavetype der udvikles ud fra disse principper får betegnelsen multiple-choice og bliver i den efterfølgende tid det helt centrale testformat i testning af literacy. Det skyldes ifølge McNamara og Roever (2006), at testformatet efter kort tid opnår en teoretisk og videnskabelig forankring gennem en indlejring i psykometrisk teori. Denne videnskabelige forankring forlener testen med en tilsyneladende objektivitet, der er ønskværdig af hensyn til testens funktion som sorteringsmekanisme.

Det er således et politisk ønske om en retfærdig og objektiv sortering af dygtighed i relation til literacy, der bringer den psykometriske testning af literacy på banen, fordi den kan levere et videnskabeligt grundlag for sorteringen. Når test af literacy den dag i dag er domineret af et multiple-choice format trækkes der med andre ord på en testtradition, der har rødder i bestemte politiske ønsker og i en bestemt testtradition fra starten af 1900-tallet.

### Samfundsøkonomisk rammesætningen af literacy og nationale sammenligninger

Det er et karakteristisk træk ved 1800- og 1900-tallets politiske ønske om at udbrede literacy til alle, at den er stærkt præget af en dannelsesmæssig tænkning om en "oplyst" befolkning. Dette rationale for vigtigheden af literacy ændrer sig gradvist fra midten af det 20. århundrede, hvor der vokser forestillinger frem om en direkte og kausal sammenhæng mellem et samfunds literacyniveau og bredere økonomiske forhold som fx vækst eller fald i bruttonationalproduktet (Barton, 1994; Rassool, 1999).<sup>1</sup> Denne tænkning er udtryk for en ny fortolkningshorisont og skaber et legitimt politisk handlingsimperativ, hvis der på den ene eller anden måde kan påvises svaghedstegn i forhold til literacy. Et velkendt eksempel på denne dynamik er de internationale PISA-målinger af literacy fra år 2000 og frem<sup>2</sup>. PISA-resultaterne læses fra politisk hold som udtryk for et bekymrende samfundsmæssigt literacy-niveau, og det nationale læseniveauet kobles direkte til mulighederne for fortsat samfundsøkonomisk vækst. På baggrund af denne forståelse, bliver PISA-målingerne her i landet legitimitetsgrundlag for omfattende uddannelsesmæssige reformer og sociale foranstaltninger inden for skole- og daginstitutionsområdet (Holm & Laursen, 2011; Holm & Ahrenkiel, 2018).

Denne forståelse af den samfundsmæssige betydning af literacy ses også i mange andre lande som fx Norge (Elstad & Sivesind, 2010), Tyskland (Holtappels, 2003), England, New Zealand (Soler & Openshaw, 2006) og USA (Nichols & Berliner, 2007). Karakteristisk for denne fortolkningshorisont er, at der knyttes store forhåbninger til den positive samfundsmæssige effekt af bedre måleresultater i internationale målinger af literacy, og omvendt udtrykkes der frygt for, at et vigende eller utilfredsstillende nationalt literacyniveau medfører en position som bagud på et mere og mere globaliseret verdensmarked. Internationale målinger og sammenligninger af literacy – som fx PISA – fremstår herigennem som en særlig form for videnskabelse, der understøtter såvel en konkurrencestatstænkning som en kausalitetstænkning i relation til den samfundsøkonomiske betydning af literacy og indskriver elevens, skolers og nationers testresultater i en kontinuerlig og permanent optimeringsstrategi.

### Nationale test som strategier til styrkelse af literacy

Hvad angår de politiske initiativer, der iværksættes for at styrke literacy, ses der forskellige strategier, der ud fra deres overordnede sigte kan karakteriseres som enten *input-strategier* eller *output-strategier* (Holm, 2014). I fx England ses input-strategier, der sigter mod at ændre den eksisterende praksis i klasseværelset gennem bindende og normative strategier for literacyundervisning. Der er bl.a. tale om en indførelse af en ugentlig "Literacy Hour" med centralt fastlagt struktur og indhold og om en udarbejdelse af en "National Literacy Strategy" (Soler & Openshaw, 2006). I andre lande som fx USA og Danmark vælges der først og fremmest en output-strategi, hvor test af literacy ses som det centrale redskab til en styrkelse af literacy (Holm 2014). Set i et historisk perspektiv er der således sket det, at forventningerne til test af literacy ikke kun er, at de skal være en objektiv og retfærdig sorteringsmekanisme, men også at de skal fungere som redskab til bedre resultater for de enkelte elever. Der tilføres med andre ord et nyt, pædagogisk formål til den psykometriske testtradition set i relation til dens oprindelige formål.

Når der i en dansk kontekst først og fremmest vælges en testbaseret output-strategi, må det ses i sammenhæng med, at der fra politisk hold sker en sammenkædning af en stærk bekymring over PISA-resultater på den ene side med en forestilling om et behov for "en stærkere evalueringskultur" på den anden side (Gustafsson, 2012). Argumentationen for en output-strategi i form af "en stærkere evalueringskultur" legitimeres med henvisning til rapporter fra OECD, der peger på, at det danske

---

<sup>1</sup> Graff (1979; 2013) har på baggrund af omfattende empiriske studier påpeget, at der ikke er grundlag for at hævde en sådan direkte kausalitet, som han betegner som en myte.

<sup>2</sup> PISA = Program for International Student Achievement.

skolesystem står svagt, når det drejer sig om testning og evaluering, og anbefaler mere evaluering som en vigtig forudsætning for forbedringer af elevernes niveau (Holm, 2014). Et bredt politisk flertal tilslutter sig denne argumentation og beslutter, at en styrkelse af evalueringskulturen skal ske ved at indføre national test, som udvikles fra 2005 og frem. Fra politisk hold knyttes der store forventning til indførelsen af de nationale test. De ses både som et pædagogisk redskab til at hjælpe den enkelte elev, som et redskab til at fremme lighed ved tidligere at afdække elevens svagheder og som et redskab til at vurdere og løfte skolens generelle kvalitet (Gustafsson, 2012).

Den politiske opmærksomhed på literacy, der fører frem til indførelsen af de nationale test, har således sin baggrund i en antagelse om literacy som samfundsøkonomisk katalysator, der kan styrkes gennem testning. Denne tankegang gør ikke kun testresultater til vigtige og betydningsfulde. Den indebærer også en høj grad af forudsigelighed, idet diskursen om literacy med stor sandsynlighed kommer til at handle om fremskridt eller tilbageskridt i forhold til måltal og ikke mindst om, hvordan dårlige måltal kan forbedres. Problemet med en diskurs om literacytestning af denne karakter er, at der opstår stor risiko for at diskursen lukker sig om sig selv gennem det stærke og dominerende fokus på måleresultater. Det kan resultere i en situation, hvor såvel en diskussion af selve testen som af testpraksis udgrænses, og hvor en optimering af måleresultater værdsættes højere end bredere og ikke-testbare formål med skolen.

### Test af literacy som social praksis

Som et forskningsmæssigt modspil til at se test som en afdækning af en egenskab ved et individ, hvad der er den helt centrale grundantagelse i den psykometriske testtradition, argumenterer McNamara og Roeber (2006) for at se testen som en *social teknologi*, der gør individer samfundsmæssigt synlige, som nogle der har eller ikke har de egenskaber, som testen afsøger (McNamara, 2007). Ud fra dette perspektiv fungerer testen på den måde, at den synliggør individer i de sociale rolle, som er til rådighed inden for testens diskursive univers - fx som et individ, der scorer under gennemsnit i læseforståelse. Ud fra dette teoretiske perspektiv kan en test analyseres både som en produktion af mulige subjektpositioner og som en synliggørelse og vurdering af subjekter (Hanson, 1993).

Denne teoretiske forståelse af test har haft stor betydning for testforskningen (se fx Shohamy, 2001) og har bidraget til, at der er kommet fokus på, hvordan testen fungerer som et samfundsmæssigt magtinstrument og fokus på, hvad testen gør ved individer. Forståelsesrammen er imidlertid blevet kritiseret for at overse, hvad individer gør ved testen, og for ikke at beskæftige sig med, hvordan testens syn på måling og konstruktion af faglighed er væsentlige elementer i en lokal testpraksis (Holm & Kousholt, 2018). Disse aspekter står centralt i forståelsen af test som *social praksis* i denne rapport og er i væsentlig grad inspireret af Latours aktør-netværksteori (ANT) (Holm & Kousholt, 2018).

Latours teoretiske forståelse er ifølge Fenwick & Edwards (2010) en særlig velegnet tilgang til at udforske test, fordi den gør det muligt at rette opmærksomheden mod hvor og hvordan menneskelige og ikke-menneskelige aktører gennem translationsprocesser i et netværk skaber en testpraksis – en "dynamics of accountability" (Fenwick & Edwards, 2010:116). Karakteristisk for en ANT-inspireret tilgang er endvidere en ambition om at analysere testpraksis på en måde, der inkluderer såvel formålet med testen, effekten af testen samt allerede eksisterende evaluerende praksisser (Fenwick & Edwards, 2010).

I tråd med denne forståelse operationaliseres ANT-tilgangen i denne rapport først gennem en mere overordnet analyse af den historiske udvikling i testnetværket. Herefter sættes der fokus på testpraksis i de lokale testnetværk. Testpraksis analyseres med afsæt i analyseenhederne "kalkulative rum" (Fenwick & Edwards, 2010:123) og "konstruktioner af dygtighed" (Hamilton, 2001). Med kalkulative rum forstår jeg tids- og stedsspecifikke translationsprocesser, hvor test af literacy er centrale for aktørernes handlinger. Der er således tale om en analyseenhed, der omfatter alle typer af begivenheder i og omkring klassens hverdag, hvor test af literacy spiller en central rolle. Hvad angår analyseenhedens konstruktioner

af dygtighed, henviser begrebet til det forhold, at en test gennem sine kategorier som fx 'over eller under gennemsnit' er en konstruktion af ligheder i forskelligheder samt en normativ og hierarkisk rangordning af forskelshierarkier. Med analyseenhedens konstruktioner af dygtighed forstår jeg såvel de formelle testbaserede konstruktioner og rangordninger af dygtighed som de mere uformelle konstruktioner af dygtighed, der finder sted i klasserne.

For at opnå indsigt i translationsprocesserne i netværket er der anvendt et etnografisk orienteret multi-site design (Markus, 1995). Essensen i et multi-site design er at følge personer, forbindelser og relationer "across space", således at det ikke er geografien, men forskningsspørgsmålene, der definerer feltet (Hasse, 2011). Det indebærer, at en multi-sited etnografi metodisk er karakteriseret ved et rumligt eller konceptuelt de-centreret felt, som forskeren bevæger sig igennem. Begrundelsen for det valgte multi-site design er således ikke funderet i en holistisk-inspireret antagelse om, at en inddragelse og analyse af flere steder skulle give et bedre helhedsbillede, men først og fremmest begrundet i, at en analytisk komparation kan generere perspektiver og viden, som ikke kommer frem i en single-sited undersøgelse (Yin, 2009). Derudover er der valgt et longitusionelt forskningsdesign for at opnå indsigt i de nationale tests indlejring i aktør-netværket i et andet og mere end her-og-nu perspektiv.

Data er indsamlet over en tiårig periode fra 2008-2018 på tre udvalgte *Tegn på sprog*-skoler i større byer i Danmark, hvor mellem 50-75 % af eleverne er klassificeret som "tosprogede". Datagrundlaget er tilvejebragt gennem forskellige kvalitative metoder - gennem semi-strukturerede interviews af de aktører, der gennemfører testene, gennem observationer af forberedelse og gennemførelse af en række forskellige test på skolerne, gennem observationer af skole-hjem-samtaler, og gennem en indsamling af dokumenter i form af testene i sig selv og andet materiale i tilknytning hertil – fx vejledninger m.m. Sammenfattende kan forskningsdesignet karakteriseres som etnografisk orienteret, longitusionelt og multi-sited med semi-strukturerede interview og deltagerobservation som centrale kvalitative metoder.

De overordnede forskningsspørgsmål, der søges svar på er: hvordan testnetværket omkring testning af literacy har udviklet sig i perioden 2008-2018, hvordan forandringerne i testnetværket har haft betydning for udviklingen af kalkulative rum, og hvordan der i klasserne konstrueres dygtighed i relation til literacy.

### Udviklingen i testnetværket 2008-2018.

Udviklingen i testlandskabet 2008-2018 er ganske betydelig og fremstår samlet set som en overgang fra en testpraksis til en anden. De indsamlede data på de tre skoler viser, at der i perioden sker grundlæggende ændringer i forhold til, hvilke testredskaber der er centrale i arbejdet med at teste literacy. I starten af perioden er testene IL-Basis, OS64, Mini-SL, SL60 og SL40 dominerende i skolernes testnetværk. Disse tests er udviklet i starten af 1980'erne og har gennem en årrække været anvendt i de tre skolers testning af literacy. Disse "klassiske" testredskaber glider dog gradvist ud af netværket og erstattes af de nationale test i dansk/læsning, der bliver obligatoriske fra 2010. En måde at teste literacy på erstattes gradvist af en anden. De nationale test kan således ses som en ny aktør med en gøgeunge effekt i et allerede eksisterende netværk.<sup>3</sup>

Denne udskiftning af testredskab får stor betydning for testnetværket i de tre klasser. Udskiftningen af testredskab indebærer, at der sker en udskiftning af aktører i testnetværket, og at lokale

---

<sup>3</sup> Gustavson (2012) ser den brede politiske tilslutning til test i folkeskolen som en overraskende ændring i skandinavisk evalueringspolitik. Hun argumenterer med, at der i lande som Danmark og Sverige generelt har været en tradition for at skubbe test og karaktergivning til de ældste klasser. Rettes opmærksomheden mod literacy er dette imidlertid ikke et dækkende billede. I Danmark, såvel som i mange andre lande, har en systematisk test af literacy været et udbredt fænomen i mange år og en del af mange skolers praksis.

teststrategier afvikles og erstattes af centralt styrede strategier. Herudover medfører indførelsen af de nationale test en langt mere omfattende testning af literacy end tidligere samt en overgang fra en testpraksis, hvor der ikke skal øves/trænes, til en testpraksis hvor træning/øvelse er en integreret del af konceptet. Og endelig sker der rent materiel en overgang fra et papir-og blyant format til et elektronisk format.

Når de nationale test i dansk/læsning trænger de tidligere anvendte testredskaber ud, må det ses i sammenhæng med en række faktorer. Da de obligatoriske nationale test i dansk/læsning indføres i 2010, anvendes de "klassiske" testredskaber fortsat på de tre skoler. Det åbner på skolerne for en diskussion af, om de "klassiske" testredskaber skal anvendes parallelt med de nationale test i dansk/læsning. Diskussionen munder relativt hurtigt ud i, at det besluttes at afvikle de "klassiske" testredskaber. Der argumenteres i den forbindelse med, at de nationale test er en "skal-opgave", mens de andre test principielt er en "kan-opgave".<sup>4</sup> Derudover skaber den samtidige anvendelse af de nationale test og af de "klassiske" i en del tilfælde en situation, hvor den samme elevs niveau vurderes forskelligt i testene. Denne kompleksitet i måleresultater oplever lærerne som problematisk, fordi det skaber usikkerhed om, hvad det "rigtige" måleresultat er, og dermed også om hvordan man pædagogisk skal forholde sig til den enkelte elev (Holm, 2015b). Desuden er det flere læreres opfattelse, at der opstår et "testmylder", og at testning kommer "til at fylde for meget", hvis der sideløbende arbejdes med to forskellige testredskaber.

At de "klassiske" test glider ud som aktør i testnetværket, får betydning for testnetværkets sammensætning. Testningen med de "klassiske" testredskaber varetages på de tre skoler af personale med særlige faglige forudsætninger; typisk læsevejledere. Med indførelsen af de nationale test i dansk/læsning bliver dansklæreren ansvarlig for testningen af literacy. Ændringerne i testredskaber kommer på de tre skoler til at betyde, at testningen af literacy ændrer karakter fra at være et specialistområde til at være et faglærerområde og fra at være en lokalt styret praksis til at være en centralt styret praksis.

I 2012 ændrer to ting sig ved skolernes praksis omkring testning af literacy. For det første åbnes der fra ministeriel side mulighed for at benytte de obligatoriske test to gange frivilligt, således at hver enkelt af de nationale test kan tages op til tre gange. For det andet er det også i 2012, at de frivillige nationale test i dansk som andetsprog gøres tilgængelige.<sup>5</sup> Disse særlige test såvel som muligheden for at benytte testene tre gange tilvælges i de tre TEPS-klasser.<sup>6</sup>

Tæller man sammen hvor mange test af literacy en flersproget elev typisk møder i sin skoletid, er antallet ganske betydeligt, når man medregner de frivillige test. Eksempelvis er der i en af de tre klasser tale om 18 test af literacy i et skoleforløb. Sammenligner man dette antal med perioden med de "klassiske" test, er der tale om en ganske betydelig vækst i antallet af test af literacy. Før indførelsen af de nationale test i dansk/læsning er det typisk kun i de mindre klasser, at der gennemføres literacytest af alle elever. I de større klasser er det kun elever, der giver anledning til "bekymring", der testes. Det skal tilføjes, at det er vanskeligt præcist at opgøre et "før" og "nu", da praksis tidligere var forskellig fra skole til skole. At dømme ud fra skolernes formelle testpolitik kan der dog ikke herske tvivl om, at antallet af test i literacy på

---

<sup>4</sup> Muligvis spiller det også en rolle for overvejelserne på skolerne, at de nationale test stilles gratis til rådighed, mens de "klassiske" test skal indkøbes til skolen.

<sup>5</sup> De frivillige nationale test i dansk som andetsprog for 5. og 7. klasse har samme teoretiske grundlag og testformat som de obligatoriske nationale test. De præsenteres som en "andetsprogstest", der har til formål "at afdække tosprogede elevers kompetencer og potentialer i forhold til at tilegne sig dansk" (Ministeriet for børn og undervisning, 2012 s.7). Da det er test af literacy, der er fokus på i denne rapport, inddrages testen i dansk som andetsprog kun sporadisk.

<sup>6</sup> På en af skolerne er denne praksis et resultat af en kommunal beslutning. En "frivillig" test bliver på den måde gjort "obligatorisk" på kommunalt niveau.

de tre skoler er blevet stærkt forøget i perioden – ikke mindst når der drejer sig om testning af flersprogede elever. Et forsigtigt skøn er, at der er tale om tredobling af antallet af test af alle elever <sup>7</sup>.

Forandringerne i testlandskabet i perioden er også af materiel karakter. De ”klassiske” test har karakter af et lille hæfte med et bestemt antal opgaver af samme type pr. side. Til forskel fra disse papir-og-blyant test er de nationale test skærm-og-tastatur baserede og adaptive. En anden væsentlig forskel mellem det ”klassiske” testdesign og de it-baserede nationale test er en markant forskel i antallet af item-typer. I de ”klassiske” test er der én itemtype, mens der i de obligatoriske nationale test i dansk/læsning er otte forskellige itemtyper.<sup>8</sup>

Antallet af itemtyper viser sig at have stor betydning for udviklingen af testpraksis på skolerne. Instruksen i forbindelse med afviklingen af de ”klassiske” test er enkel og består i, at den testansvarlige oplæser en kort og præcis tekst, der nøje beskriver testpraksis. Til forskel herfra skaber såvel det elektroniske format i sig selv som antallet af item-typer i de nationale test et stort behov for kendskab til, hvordan de forskellige typer af opgaver skal løses, og hvordan de elektroniske test fungerer. Denne udfordring er der taget højde for fra ministeriel side, idet der er udviklet såkaldte ”demo-test” til hver enkelt af de nationale test med henblik på at sikre, at eleverne kender testformatet og dets teknikaliteter inden testen. Disse demo-test giver mulighed for, at der på skolerne i større eller mindre grad arbejdes med at træne og øve de nationale test. Denne testtræning og testforberedelse er en nyskabelse, der ikke forekommer i skolernes testpraksis omkring de ”klassiske” test. Tværtimod er det sådan inden for de ”klassiske” tests teoretiske selvforståelse og inden for psykometrisk testning i det hele taget, at testtræning betragtes som ødelæggende for at opnå valide testresultater (Kreiner, 2009). Argumentet er, at det ikke længere er en kognitiv færdighed, der måles, hvis testen og dens items øves, men at måleresultatet snarere må ses som et resultat af testtræningen.

### Den udvidede anvendelse af de nationale test

Efter nogle år med de nationale test som det helt centrale testredskab opstår der en ny dynamik i testnetværket, der angiveligt har sin baggrund i de nationale tests anvendelighed. Med udgangspunkt i en problematisering af, at de nationale test kun placerer eleverne i forhold til et landsgennemsnit, men ikke giver informationer om den enkelte elevs udvikling over tid, udvikler Københavns Kommune i samarbejde med NordicMetrics ”Beregneren” i 2013-14 (Ravn, 2014). Dette redskab gør det muligt at følge elevernes progression i de nationale test med udgangspunkt i elevernes score i de obligatoriske og frivillige nationale test og udbredes i de efterfølgende år til andre kommuner og finder på den måde også vej ind i *Tegn på sprog*-klasserne. ”Beregneren” er grundlæggende et regneark, der sammenligner og omregner elevernes score fx fra 4. til 6. klasse til et måltal, der relateres til en udregnet gennemsnitlig progression (NordicMetrics, 2014). På Københavns Kommunes hjemmeside præsenteres ”Beregneren” som et redskab, der kan ”måle læseudviklingen for den enkelte elev” (Københavns Kommune, 2014) og i Københavns Lærerforening vurderes introduktionen af ”Beregneren” at betyde, at de nationale test ”nu er pædagogisk anvendelige” (Københavns Lærerforening, 2014).

I ministeriets udviklingsarbejde er det også anvendeligheden af de nationale test, der er i fokus. I 2015 introducerer Ministeriet et redskab, der blandt andet sigter mod at give informationer om elevers udvikling over tid (Undervisningsministeriet, 2015). Dette redskab er grundlæggende – som

---

<sup>7</sup> På Folkemødet på Bornholm spurgte journalist Kaare Quist undervisningsministeren, om det ikke var for meget med 9 obligatoriske test i løbet af et skoleforløb (Det korrekte antal obligatoriske test er 10). Medregnes de frivillige test, er det et noget andet billede, der tegner sig. For flersprogede elever vil der i løbet af et skoleforløb være tale om 18 test af literacy og om 18 test i andre fag, hvis skolerne benytter sig af muligheden af at anvende hver test tre gange.

<sup>8</sup> I de frivillige nationale test i dansk som andetsprog er der 12 forskellige itemtyper.



”Beregneren” – en matematiske viderebearbejdninger og genbrug af tal fra de nationale test.<sup>9</sup> I introduktionen til det nye redskab i 2015 begrundes videreudviklingen af de nationale test på denne måde: ”Resultaterne af de nationale test skal i endnu højere grad anvendes til læreres fremadrettede planlægning af undervisningen, til skolelederes sparring med lærere og til kommuners opfølgning på elevernes faglige udvikling” (Undervisningsministeriet, 2015:5). Udviklingsarbejdet fortsætter, og i 2017 introduceres nye resultatvisninger af de nationale test, der bl.a. kan vise klassens progression, elevernes tidsforbrug og elevernes testforløb (Undervisningsministeriet, 2017a), og samme år publicerer Undervisningsministeriet en ny vejledning om de nationale test til lærere i alle fag. Heri beskrives det på følgende måde, hvad man som lærer kan bruge testene til:

#### Det kan du som lærer bruge testene til

Du kan bruge testresultaterne til at:

- Få viden om klassens og elevernes faglige niveau inden for de områder af fagene, der testes i. Den viden kan du i samspil med dine øvrige evalueringer bruge til for eksempel at skabe overblik.
- Få øje på elever, som klarer testen markant dårligere eller markant bedre end det, de øvrige evalueringer viser. Det kan give dig anledning til at overveje, om der er behov for en særlig opmærksomhed på de elever. Når en elevs resultat overrasker, er det en god idé at se nærmere på testforløbet, de enkelte opgaver og – for læsetestenes vedkommende – hvor meget tid, eleven brugte.
- Gå i dialog med for eksempel din skoleleder eller skolens vejledere om behov for særlige indsatser eller ressourcer i klassen, hvis klassens placering i forhold til landsgennemsnittet viser et behov for at styrke klassen.
- Få overblik over klassens og elevernes faglige progression inden for profilmråderne fra den ene test til den næste. Data fra den kriteriebaserede tilbagemelding kan sammen med øvrige evalueringer indgå i refleksioner om klassens læringsmæssige udvikling i dansk, læsning og matematik – eventuelt i samarbejde med kolleger, vejledere eller ledelse.
- Få et supplement til din faglige vurdering af eleverne til brug for din tilbagemelding til forældrene. (Undervisningsministeriet, 2017b:20)

Disse formuleringer vidner om, at testens funktion som et pædagogisk redskab i forhold den enkelte elev nu suppleres med bredere formål, der relaterer sig til de nationale test som et måleinstrument over tid; til hvor meget eller hvor lidt en skole, en klasse eller en elev ”har flyttet sig i testene”. Denne udvidede anvendelsen af de nationale test står klart frem i den politiske aftale om et fagligt løft af folkeskolen, hvor der indføres nationale mål for folkeskolen med udgangspunkt i de nationale test. Disse mål er bl.a. at ”Andelen af de allerdygtigste elever i dansk og matematik skal stige år for år”, og ”Andelen af elever med dårlige resultater i de nationale test i læsning og matematik uanset social baggrund skal reduceres år for år” (Undervisningsministeriet, 2017a:5).

Den beskrevne udviklingsproces viser, hvordan der løbende sker en re-fortolkning og udvidelse af de nationale tests tiltænkte anvendelighed gennem nye måder at anvende allerede eksisterende data på. Det viser, at test og testdata er mobile og elastiske aktører, der kan anvendes på forskellig måde i forskellige netværk. Udviklingen omkring de nationale test i literacy demonstrerer, hvordan en test, der først og fremmest er udviklet med ét formål for øje – at teste og støtte individuel

---

<sup>9</sup> Andre materialer forholder sig til, hvordan informationer om de enkelte elevs scoring i de nationale tests items kan anvendes til at kategorisere elever i elevprofiler og til at beregne elevs tidsforbrug for hvert profilmråde og for testen som helhed (Pøhler, 2017; Pøhler, 2018).

læring – gradvist tillægges flere formål gennem en proces, hvor testdata indarbejdes i mere komplekse beregningsmodeller, og fx anvendes til at vurdere skoler og uddannelsessystemer. Hvad der står klart frem er, at de nationale tests produktion af testdata synes at have en sneboldeffekt, hvor testens data (gen)anvendes til at skabe viden om flere og flere forhold og derigennem fører til en tiltagende datafication (Roberts-Holmes, 2014) af literacy. Set i lyset af situationen i 2008, hvor anvendelse og fortolkning af testdata er et ret lokalt anliggende på de enkelte skoler, er der i 2018 tale om, at anvendelse og fortolkning af testdata i meget væsentligt grad er blevet et ministerielt og politisk anliggende. Der er således i perioden sket ændringer i, hvad det er for netværk på hvilke politiske niveauer, der beskæftiger sig med test og testdata. Generelt kan man sige, at der gennem de obligatoriske nationale test er sket en ”statsliggørelse” først af testredskaber og senere af fortolkningerne af testdata gennem de nye beregningsmodeller fra 2015.

### Flere kalkulative rum

Udviklingen i testnetværket indebærer både ændrede betingelser for testens konkrete gennemførelse og ændrede krav til formidling af testresultater. Begge dele indebærer, at der vokser en række nye kalkulative rum frem, dels i klassens praksis og dels i relationen mellem lærer og elever og lærer og forældre.

### Forberedelse og træning af test

I *Tegn på sprog*-klasserne oplever de nye aktører i testnetværket – dansklæreren/klasselæreren de nye nationale test som en krævende arbejdsopgave. Lærerne giver blandt andet udtryk for, at det er kompliceret og tidkrævende at gøre alle eleverne – især i de mindre klasser – ”testparate”. Det medfører, at de såkaldte demo-test typisk anvendes adskillige gange på de tre skoler som en forøvelse, inden de nationale test i dansk/læsning gennemføres. Herigennem skabes der nye kalkulative rum, som ikke eksisterede tidligere.

De nationale tests mange itemtyper og det elektroniske format nødvendiggør, at testnetværket etablerer en praksis, hvor test øves og forberedes. Blandt lærerne i *Tegn på sprog*-klasserne er der forskellige holdninger til at øve de nationale test. I nogle klasser begrænser forberedelsen sig først og fremmest til en anvendelse af ”demo-test”, mens der i andre klasser ses mere omfattende testforberedende aktiviteter, der har til formål at give eleverne en intensiv vejledning i, hvordan de skal læse og besvare de forskellige itemtyper i de nationale test. Dette testforberedende arbejde, der også repræsenterer en etablering af nye kalkulative rum, foregår i tæt dialog med eleverne, strækker sig over flere undervisningsgange og udmønter sig konkret i udarbejdelsen af et såkaldt strategiark, der trin for trin beskriver, hvad elevene skal/kan gøre, når de møder den ene eller anden type opgaver i testen. Strategiarket medbringes ved flere lejligheder til den obligatoriske nationale test i literacy, og en del af eleverne orienterer sig løbende i det under testen.<sup>10</sup>

Forberedelsen af og ikke mindst gennemførelsen af testene italesættes af lærerne som noget, der er særligt vigtigt. Elevernes koncentration i arbejdet med det testforberedende arbejde og under gennemførelsen af de nationale test vidner om, at de ganske som deres underviser tillægger testen stor betydning. Det fremgår helt konkret af den tunge stilhed og atmosfære af dyb koncentration, der omgiver en 2. klasse, der i samlet flok og uden pjat og snak bevæger sig fra deres klasselokale til skolens

---

<sup>10</sup> Ud fra den betragtning at en besvarelse af en test både fordrer sproglig viden og viden om testen, skelner Cohen (1998) mellem test-taking strategies og test-wiseness strategies. I forhold til en multiple-choice test med fire svarmuligheder, vil det fx ifølge Cohen være en test-wiseness strategi at læse spørgsmålene først, og en test-taking strategi at læse teksten først. Ud fra denne skelen rummer strategiarket ”test-taking-strategies”, der forholder sig loyalt til testens intentioner om, hvordan en opgave skal løses.

computerrum, hvor testen skal afvikles, og det fremgår af den alvor og seriøsitet eleverne lægger for dagen under afviklingen af selve testen.

Af observationerne af de nationale test i de tre klasser fremgår det, at en del af de flersprogede elever veksler mellem forskellige strategier til besvarelse af forskellige itemtyper. Når der er tale om itemtyper, der kræver læsning af en længere tekst, ses der ofte en utilpashed, som kan aflæses af elevernes kropssprog og lydlig tilkendegivelser. I forhold til denne opgavetype vælges ikke sjældent en strategi, hvor eleven forsøger at besvare opgaven så hurtigt som muligt uden at læse teksten. Det kan tolkes som et ønske fra elevens side om at komme hurtigt videre til nogle af de andre itemtyper, der fordrer mindre læsning og derfor kan besvares hurtigere. I det kalkulative rum, som testen udgør, hersker det en anspændt og stresset atmosfære og hos en del af de flersprogede elever ses en teststrategi, der afspejler en forståelse af, at det er vigtigt at besvare mange opgaver relativt hurtigt.

I løbet af den tiårige periode, der analyseres her, kan der endvidere iagttages en udvikling, hvor visse af testenes itemtyper gradvist bliver genstand for undervisning i klassen. Det drejer sig bl.a. om opgavetyperne "talemåder", der i perioder indtager en fremtrædende plads på væggene i flere af *Tegn på sprog*-klasserne. Udgangspunktet for arbejdet med dette tema er typisk noget af det undervisningsmateriale, der er tilgængeligt på nettet eller findes i trykt format.<sup>11</sup> Det kan diskuteres, om aktiviteterne omkring temaet talemåder skal betragtes som nye kalkulative rum, der vokser frem i kølvandet på de nationale test, når det ikke længere er de nationale test i sig selv, der er omdrejningspunktet for aktiviteterne, og når aktiviteten ikke direkte gennemføres med henblik på en måling. Men hvis man anlægger det perspektiv, at arbejdet med talemåder har sin baggrund i de nationale test, og er noget lærerne ellers ikke ville have gjort, fremstår arbejdet med udvalgte itemtyper fra testen også som nye kalkulative rum.<sup>12</sup>

Street og Street (1991) taler om, at der med skolernes fremkomst sker en pædagogisering af literacy, der indebærer, at der vokser særlige former for "school literacy" frem. Relateres dette perspektiv til testudviklingen 2008-2018 kan man sige, at de nye nationale test, fordi de er konstrueret på en måde, der fordrer testtræning, skaber en række nye former for "school literacy" i danskfaget, der ikke er set før. De nationale test i literacy indebærer med andre ord, at test og fag til en vis grad smelter sammen, da et undervisningsforløb med talemåder kan ansues både som en testforberedelse og/eller som en del af et fagligt indhold i danskfaget. De nationale test udløser en "teaching-to-the-test" gennem nødvendigheden af testforberedelse, og det skaber samtidig en dynamik, hvor bestemte testtyper integreres som en del af danskfaget ofte med udgangspunkt i nyudviklede undervisningsmaterialer, der har fokus fx på talemåder eller ordkædeopgaver (se note 11). Gennem demotest, gennem testforberedelse og gennem muligheden af at benytte den enkelte test tre gange betyder indførelsen af de nationale test, at der vokser et stort antal nye kalkulative rum frem i de tre *Tegn på sprog*-klasser.

### Formidling af testresultater

De nationale test rummer et krav om, at testresultatet skal formidles til eleven, fremsendes til elevens forældre samt fremlægges og gennemgås i en skole-hjem-samtale. Gennem disse krav etableres der yderligere en række nye kalkulative rum, der generelt ikke er en del af den tidligere praksis. I relation til de "klassiske" test er de kalkulative rum typisk knyttet til den lokale læsevejleder, til eventuelle

---

<sup>11</sup> Der er fx tale om de netbaserede materialer "Klog på ordsprog og talemåder" (Skivesprogoglæs.dk), "Vendinger og talemåder Dansk 0-2. klasse" (Gyldendal), "Ordsprog og talemåder" (Clio Online); og det trykte materiale Mathiesen, D. M. (2017) Styr på ordsprog og talemåder. Sprogforståelse for 5-9. klasse. Frederikshavn:Dafolo.

<sup>12</sup> Indbyrdes elevsamtaler og samtaler mellem forældre og mellem forældre og elever om testene kan også siges at udgøre "calculative spaces", men indgår ikke i denne analyse.

læsekonferencer og til møder mellem læsevejleder og skolens ledelse. Derudover er det er almindelig praksis i relation til de "klassiske" test, at elever og forældre kun informeres om måleresultater, hvis det indikerer et behov for etablering af særlige foranstaltninger for den pågældende elev.

At skole-hjem-samtalen og elevens hjem gøres til kalkulative rum i forbindelse med de nationale test skaber i nogle situationer dilemmaer for lærerne. På en af skolerne vurderer læreren, at elevernes beskedne testresultater i 2. klasse er misvisende i forhold til den udvikling, de har gennemløbet. For ikke at demotivere elever og forældre vælger læreren ikke at informere elever og forældre om resultatet af testen. Denne "civile ulydighed" er dog ikke et udbredt fænomen. Det generelle billede er, at resultatet af de nationale test formidles grundigt og loyalt og spiller en ganske betydelig rolle i skole-hjem-samtalerne, også i de tilfælde, hvor lærerne stiller sig skeptiske over for måleresultatets validitet. I forbindelse med fremlæggelsen og gennemgangen af testresultatet sættes det ikke sjældent på dagsordenen, hvordan forældrene kan støtte deres barns læseudvikling fx ved at gå på biblioteket og låne bøger. De nationale test i dansk/læsning udløser således en kraftig udvidelse af kalkulative rum i og omkring testnetværket.

### Konstruktioner af dygtighed i testnetværket

Et centralt spørgsmål i forbindelse med udviklingen i testnetværkets konstruktioner af dygtighed er, hvilken rolle og funktion den nye ikke-menneskelige aktør – de nationale test – delegeres i testnetværket af dansklæreren, der er ansvarlig for arbejdet med testen. Dette spørgsmål belyses i det følgende gennem en analyse af de translationsprocesser, der vokser frem i testnetværket på det tidspunkt, hvor de nationale test for første gang dukker op i testlandskabet.

### Konkurrerende konstruktioner af dygtighed

Da de nationale test bliver obligatoriske i 2010 anvendes der i *Tegn på sprog*-klasserne også andre testredskaber. I en af *Tegn på sprog*-klasserne testes der i 2. klasse fx både med de nationale test, som dansklæreren er ansvarlig for, og med de "klassiske" test OS64 og Mini-SL, som en læsevejleder er ansvarlig for. Det fremgår af interview med dansklæreren, at de forskellige test opfattes som redskaber, der på hver deres måde kan indgå i og bidrage til en konstruktion af dygtighed. Samtidig understreges det i interviewet, at testredskaberne kun giver et "øjebliksbillede af eleven". De institutionelt forankrede test er således på den ene side centrale aktører i lærerens konstruktion af dygtighed, men tillægges samtidig først og fremmest en *momentan udsagnskraft* og ikke en *generel udsagnskraft*. Går man tættere på, hvad der ligger bag denne skelnen, er det et gennemgående træk, at lærerne i *Tegn på sprog*-klasserne giver udtryk for, at testresultaterne ikke kommer bag på dem. En af lærerne udtrykker det på denne måde: "Man kender jo de test, og man ved jo, hvad eleverne kan" (Holm, 2015b).

I dette og i mange andre udsagn fra lærernes side ligger der en grænsedragning mellem to typer af konstruktioner af dygtighed. På den ene side er der testbaserede konstruktioner af dygtighed, og på den anden side er der lærernes egne konstruktioner af dygtighed, der anses for mere valide end testenes "øjebliksbillede" og bedre kan give "det fulde billede". Side om side eksisterer der således både en formel og en uformel konstruktion af en "dygtighed". Den ene er forankret i testmaterialer. Den anden er ifølge lærerne mere "facetteret" og baseret på et samspil mellem mange faktorer, herunder vurderinger af, hvad der er konstituerende for den enkelte elevs sproglige hverdagsliv, kendskab til og vurderinger af elevernes skriftlighed og generelle observationer og kendskab til eleverne fra skolens hverdag. Testresultater kan også indgå i den uformelle konstruktion af dygtighed, såfremt de ikke modsiger denne.

## Validitet og anvendelighed

Det fremgår af interviewene med lærerne i *Tegn på sprog*-klasserne, at de "klassiske" test anses som valide og velegnede til at afdække karakteren af eventuelle læseproblemer hos "svage" læsere og som et formålstjeneligt afsæt for pædagogisk vejledning. Det samme gør sig ikke gældende i forhold til de nationale test, idet lærerne både sætter spørgsmålstegn ved deres validitet og ved deres anvendelighed.

I forhold til de nationale tests validitet, er det ikke testen i sin helhed, men især to bestemte typer af items der giver anledning til kritiske refleksioner fra lærernes side. Den ene itemtype, der problematiseres, tester ordsprog og talemåder, og den anden receptivt kendskab til enkeltord ud fra visuelle repræsentationer. På baggrund af en række konkrete eksempler fra de nationale test problematiseres disse typer af items som meget "monokulturelle" og som eksempler på sprog som eleverne "ikke er i kontakt med i deres hverdag" og derfor som ikke-legitime og ikke-relevante items. På den ene side ses der således et kritisk perspektiv på dele af de nationale test, og på den anden side ses der i relation til de "klassiske" test og til andre dele af de nationale test en generel accept af testmaterialernes konstruktion af normalitet og aldersrelaterede sproglige standardudviklingsforløb. En af lærerne forholder sig dog generelt kritisk til, at det allerede er i anden klasse, at flersprogede elever skal testes i dansk/læsning (Holm, 2015b).

Hvad angår de nationale tests pædagogiske anvendelighed viser data, at de nationale test i ingen af klasserne opleves som et velegnet pædagogisk redskab i forhold til den enkelte elev. Ud fra interviewene med lærerne i *Tegn på sprog*-klasserne synes den primære årsag til dette at være, at resultaterne af de nationale test opleves som uoverskuelige og meget tidkrævende at gå dybere ind i sammenlignet med de "klassiske" test. Disse test opleves som testredskaber, der giver klare informationer om "den og den fejltype", som der så kan handles pædagogisk på – især i forhold til "svage" elever.

Selv om både de "klassiske" og de nationale test har deres teoretiske baggrund i psykometriske teori og munder ud i en kategorisering af elever, opleves deres anvendelighed altså meget forskelligt. Det synes at have sin baggrund i det forhold, at der i relation til de "klassiske" test er udviklet en testpraksis med en forventning om, at en test kan anvendes som et pædagogisk redskab i forhold til at identificere læseproblemer. Denne forventning til en læsetests anvendelighed projiceres af lærerne over på de nationale test, men indfries ikke. Det kan i første række tilskrives de mange itemtyper, men bag det ligger, at den pædagogiske anvendelse af de nationale test i første række er tænkt med udgangspunkt i den enkelte elevs placering i en bestemt kategori. Vejledningen af den enkelte elev er med andre ord tænkt som noget, der skal tage sit udgangspunkt i den enkelte elevs placering i en bestemt kategori og være af samme art for alle elever, der er placeret i den samme kategori (Pøhler & Sørensen, 2010).

Lærernes oplevelse af, at resultaterne fra de nationale test ikke på samme måde som resultaterne i de "klassiske" test i literacy kan omsættes og anvendes til en kompenserende og/eller understøttende pædagogisk praksis, har ikke karakter af en generel modstand mod test, men må snarere ses som et ønske om et testredskab, der kan være konkret vejledende i forhold til den enkelte elev, hvad der netop ikke er intentionen med de nationale test, hvor den pædagogiske vejledning tager udgangspunkt i en kategorisering af elever.

Ser man samlet på udviklingen i testlandskabet fra 2008-2018 i et lærerperspektiv, hvor de "klassiske" test afvikles og de nationale test bliver dominerende, synes der derfor at være grundlag for at se forandringerne i testpraksis af literacy som en svækkelse af muligheden for at identificere og afhjælpe konkrete problemer i elevens læseudvikling. Denne svækkelse må ses i sammenhæng med at testpraksis i relation til literacy ændrer karakter. Praksis omkring de "klassiske" test er typisk den, at testen scores, analyseres og fortolkes lokalt i et samarbejde mellem aktører i testnetværket. I relation til de nationale test er praksis en anden, idet scoringen og analysen af resultatet foretages elektronisk af en ikke-menneskelig aktør, hvorefter det er den testansvarliges opgave at forholde sig til testresultatet. Testningen af literacy

med de nationale test har således medført en ny konstellation i testnetværket, som dels betyder, at den lokale fortolkning og det lokale samarbejde erstattes af en langt mere individuel og mindre dialogisk praksis end tidligere, og dels betyder, at fortolkningen af testresultatet flyttes fra et samarbejde i et team med en faglig ekspertise i testning af literacy til et samspil mellem en menneskelig og en ikke-menneskelig aktør, hvor der ikke fordres særlig faglig ekspertise af den menneskelige aktør.

### Psykometriske konstruktioner af dygtighed og flersprogede elever

Inden for rammerne af en psykometrisk testning forventes det, at test lever op til et videnskabeligt krav om "objektivitet" (Willis, 2008:15). Dette krav placerer to begreber helt centrale i den psykometriske testudvikling, nemlig reliabilitet og validitet. Hvad angår reliabiliteten, der kort fortalt handler om, hvordan et subjektivt skøn i en vurdering kan elimineres, antages det inden for psykometrien, at den grundlæggende kan sikres gennem et multiple-choice format (Holm 2015a). Hvad angår validitet i en test kan den siges at handle om, hvorvidt "testen rent faktisk måler det, som man har tænkt sig, at den skal måle, og ikke noget som helst andet" (Kreiner 2009:46). Validitet kan med andre ord forstås som en egenskab ved selve testen, og som noget der kan undersøges og sikres på forskellige måder.<sup>13</sup>

Validiteten i psykometriske test konstitueres blandt andet af, at der ikke må gøres forskel mellem grupper eller delpopulationer – fx et- og flersprogede elever. Derfor er det et alvorligt problem for validiteten i en psykometrisk test, hvis testen differentierer på en måde, der kan forekomme at være til fordel for en bestemt samfundsmæssige grupper og til ulempe for en anden. Er der tale om, at gruppespecifikke karakteristiske ved testtagerne – fx flersprogethed – påvirker scoren systematisk, er det ikke muligt at drage valide slutninger ud fra testresultaterne (McNamara & Roever, 2006).

For at sikre validitet i test undersøger man derfor, om de enkelte items fungerer forskelligt i forhold til forskellige grupper af testtagere. I relation til de nationale læsetest i Danmark er dette undersøgt i forhold til: a) Køn [Dreng; Pige]; b) Skolestørrelse [Stor, Lille]; c) Geografisk placering [Øst; Vest] og d) Klassetrin (Holm, 2015a). Det er vigtigt at vide, at selv om der er gennemført analyser for at sikre validitet i en test, bliver en test aldrig absolut valid. Det skyldes, at der altid er sket en udvælgelse af, hvilke forhold man ønsker at synliggøre i arbejdet med at gøre testen valid. I relation til de nationale test i dansk/læsning i Danmark er situationen således den, at det ikke er undersøgt, om testen er valid i relation til flersprogede elever. Det antages, uden at der er gennemført analyser, der kan bekræfte dette, at testen er valid i relation til flersprogede elever.

Meget taler imidlertid for, at de nationale test i dansk/læsning ikke kan anses for at være valide i forhold til flersprogede elever. Det skyldes, at det med stor sandsynlighed kan antages, at denne elevgruppes besvarelser af mange items både er afhængig af deres læsefærdighed og af deres sproglige forudsætninger på dansk. Hvis det er tilfældet, lever opgaven ikke op til det psykometriske krav om, at en besvarelse af en opgave kun må afhænge af én færdighed for at kunne bidrage til et validt måleresultat (Kreiner, 2009). Hvis det ikke er muligt at identificere, om en forkert besvarelse eller en udeladelse af en besvarelse skyldes manglende læsefærdighed eller manglende sproglige færdighed på dansk, vil det være forbundet med betydelig usikkerhed efterfølgende at tage stilling til, om den enkelte flersprogede elever først og fremmest har behov for støtte til videreudvikling af læsefærdighed eller først og fremmest har et sprogstøttebehov. Det skal understreges, at problemerne omkring testens validitet i forhold til flersprogede elever ikke kan reduceres til at være et spørgsmål om bestemte itemtyper. Validitetsproblematikken i forhold til flersprogede elever må snarere ses som et klart signal om, at det er teoribygningen bag de psykometriske test af dansk/læsning der er problemet (se herom fx Holm, 2015a).

---

<sup>13</sup> Validitetsspørgsmålet har været et centralt element i de faglige diskussioner omkring test i de sidste 100 år. Se fx McNamara & Roever, 2006; Newton & Shaw, 2014; Menken, Hudson & Leung, 2014.



Den psykometrisk tests selvforståelse som en retfærdig og objektiv vurdering af alle individer udfordres ifølge Koyama og Menken (2013) af et mønster, hvor dårlige testresultater vedvarende koncentrerer sig om bestemte samfundsmæssige grupper. På den baggrund argumenterer Koyama og Menken (2013) for, at der er behov for at genoverveje den måde flersprogede elever konstrueres diskursivt på i skolen, og de foreslår at udskifte de psykometriske tests generaliserede og tekniske formuleringer som fx under gennemsnittet med mere subjektive og autentiske formuleringer, der reflekterer og respekterer forskelle mellem ensprogede og flersprogede elever. Hvad angår en pædagogiske anvendelse af test og testdata gør Koyama og Menken (2013) endvidere opmærksom på, at der gennem anvendelsen af psykometriske målemetoder vil være en betydelig risiko for, at det "der virker" vil have en monolingual bias og derfor må forventes at have større effekt for en elevgruppe end for en anden.

## Konklusion

Med udgangspunkt i Latours aktør-netværksteori er testene af literacy blevet set som en aktør i et testnetværk, og de ANT-inspirerede analysekategorier kalkulative rum og konstruktioner af dygtighed er blevet inddraget til at belyse centrale udviklingsprocesser i testnetværkene i og omkring de tre *Tegn på sprog*-klasser. I denne rapport har der først og fremmest været fokus på testredskaber og på lærerne, der gennemfører og fortolker testen.

Af længdeanalysen i de tre *Tegn på sprog*-klasser fremgår det, at et bestemt testredskab – de nationale test – har fortrængt de hidtil anvendte "klassiske" test. Denne udvikling er ikke udtryk for et paradigmeskift i Kuhnsk forstand, hvor begrebet beskriver en revolutionerende ændring af principper inden for en videnskab – i denne sammenhæng testning af literacy, idet både de "klassiske" og de nationale test trækker på psykometrisk testteori. Det er især praksis i forhold til testningen, der udvikler sig, idet der i perioden vokser nye testnetværk frem med nye aktører, samtidig med at den psykometriske testning af dansk/læsning udvides ganske betragteligt. Analysen af testpraksis viser også en ganske betydelig vækst i kalkulative rum, og at de nationale tests konstruktion af dygtighed har en karakter, der medfører, at tidligere tiders næranalyse af enkeltelevers testresultater bortfalder. Det fremgår endvidere af analysen i *Tegn på sprog*-klasserne, at det ikke så meget er de nationale tests resultater, men mere testformatet og dets items, der gennem testforberedelse får indflydelse på undervisningspraksis og skaber en vis sammensmeltning af test og fag, der ikke forekom tidligere.

De obligatoriske nationale test er tænkt som et redskab til pædagogisk vejledning ud fra måleresultater af elevers færdigheder inden for en række delområder. Når test er tiltænkt denne funktion omtales de ofte som formative eller diagnostiske. Som Alderson (2007) gør opmærksom på, er det et genkomne træk ved test med et diagnostisk sigte, at de typisk ikke har fokus på elevens styrker, men først og fremmest på deres svagheder. Dette mangelperspektiv befordres og understøttes af det optimeringsimperativ, der er indskrevet i den politiske aftale om et fagligt løft af folkeskolen (se s.48). Når hertil kommer, at der kan sættes spørgsmålstejn ved validiteten i de anvendte test i forhold til gruppen af flersprogede elever, rejser en pædagogisk anvendelse af resultaterne af de nationale test i forhold til flersprogede elever betydelige problemer.

Umiddelbart virker det oplagt, at resultaterne af læsetest kan og skal anvendes pædagogisk. Men samtidig er det værd at minde om, at de psykometriske læsetest og multiple-choice formatet kom til verden for at opfylde et behov for en "retfærdig og objektiv" sortering i forhold til adgang til uddannelse. De var grundlæggende ikke tænkt som et redskab til vejledning af den enkelte elev. Det er en funktion, der er kommet til langt senere som et supplement til det oprindelige formål med de psykometriske læsetest.

Psykometrisk testning hviler på en teoretisk antagelse om, at det er muligt og hensigtsmæssigt at teste individuelle færdigheder og konstruere kategorier af elever. Denne tænkning står i skarp kontrast til fremherskende teoretiske perspektiver på flersprogede elevers tilegnelse af et

andetsprog, hvor tilegnelsen ses som en individuel, kompleks og uforudsigelig udviklingsproces. (Larsen-Freeman, 2015). I et pædagogisk perspektiv handler modsætningen mellem de teoretiske paradigmer om, hvilken viden der skal danne afsæt for vejledning. Skal det være en forståelse af eleven som tilhørende en kategori med de og de kendetegn, eller skal det være en forståelse af eleven som et individ med uforudsigeligt og komplekst udviklingsforløb i forhold til at tilegne sig literacy? Hvis man er af den opfattelse, at de teoretiske antagelser i nyere tilegnelsesteorier er centrale for at støtte flersprogede elevers generelle sproglige udvikling, fremstår det som tendentielt kontraproduktivt med en testpraksis, der modsiger disse teoretiske antagelser og er tænkt som et pædagogisk redskab. Som van Leeuwen (2008) har påpeget, indebærer den psykometriske kategorisering af elever, at der sker en afpersonalisering, hvor den social aktørs identitet og rolle skubbes i baggrunden. På baggrund heraf forekommer det relevant at overveje, om der kunne opnås en bedre indsigt i elevernes styrker og svagheder fx gennem en face-to-face dialog med dem (Alderson, 2007), og tænkes der videre i en sådan dialogisk vejledningspraksis i relation til literacy, kunne den udvides til også at omfatte flersprogede elevernes produktive færdigheder – og ikke kun deres receptive læsning.

Test af literacy er blevet mere magtfulde instrumenter end nogensinde gennem den brug, der gøres af dem af regeringer, institutioner og internationale organisationer. Som McNamara (2007) påpeger, er der en tendens til, at test opfattes som et instrument, der kan løse alle uddannelsesmæssige problemer og svagheder, og som følge heraf placeres test centralt i reformer af uddannelsessystemer. Denne udvikling indebærer et stigende antal kalkulative rum, hvor der finder et møde sted mellem en psykometrisk testning af literacy og flersprogede elever. Hvordan disse møder folder sig ud i en konkret praksis og med hvilken effekt for elever, lærere, undervisning og samfund er væsentligt at have viden om både i et test- og evalueringsmæssigt perspektiv og i et bredere uddannelsespolitisk perspektiv ikke mindst på baggrund af de validitets- og anvendelsesmæssige problemstillinger, der synes at være i forhold til den nuværende testpraksis.

## Litteratur

- Alderson, J. C. (2007). The challenge of (diagnostic) testing: Do we know what we are measuring? I J. Fox. m.fl. (red.) *Language testing reconsidered*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Barton, D. (1994). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. London: Blackwell.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Harlow: Longman.
- Elstad, E. & Sivesind, K. (red.). (2010), *PISA: sannheten om skolen?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Fenwick, T. & Edwards, R. (2010). *Actor-network Theory in Education*. New York: Routledge.
- Graff, H. J. (1979). *Literacy myth. Literacy and social structure in the 19<sup>th</sup> century city*. Cambridge: Academic Press.
- Graff, H. J. (2013). *Literacy myths, legacies and lessons: New studies in literacy*. London: Transaction publishes.
- Green, B. & Cormack, P (2015). Historical inquiry in literacy education: calling on Clio. I J. Rowsell & K. Pahl (red.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies*. (s.185-204). London: Routledge.
- Gustafsson, L. R. (2012). *What did you learn in school today?* Aarhus: Politica.



- Hanson, F. A. (1993). *Testing testing. Social consequences of the examined life*. Berkley & Los Angeles: University of California Press
- Hamilton, M. (2001). Privileged Literacies: Policy, Institutional Process and the Life of the IALS. *Language and Education* 15(2-3), s.178-196.
- Hasse, C. (2011). *Kulturanalyser I organisationer. Begreber, metoder og forbløffende læreprocesser*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Holm, L. (2009). Who evaluates the evaluation? An analysis of computer-adaptive testing using literacy as an example. *Nordisk Pedagogik* 29(1), s.137-148.
- Holm, L. (2014). De nationale test som redskab i folkeskolen. I J. Krejsler & L. Moos (red) *Klasseledelsens dilemmaer. Fortsatte magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. (s.340-358). Frederikshavn: Dafolo,
- Holm, L. (2015a). Læsetest og flersprogede elever. *Nordand*. 10(2), 53-73.
- Holm, L. (2015b). De nationale test og læreres konstruktion af dygtighed i læsning. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* 3, s.86-99.
- Holm, L. (2017). Constructions of the literacy competence levels of multilingual students. *Language and Education*. 31(2), s.449-462.
- Holm, L. & Ahrenkiel, A. (2018). To år bagud. En kritisk analyse og diskussion af sprogforståelsen i forsknings- og udviklingsprogrammet "Fremtidens dagtilbud". *Barn*. 2: xx-yy.(Under udgivelse).
- Holm, L. & Kouskolt, K. B. (2018). 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*. (Under udgivelse).
- Holm, L. & Laursen, H. P. (2011). Migrants and literacy crises. *Apples – Journal of Applied Language Studies*. 5(2), 3-16.
- Holtapples, H. G. (2003). *Analyse beispielhafter Schulkonzepte von Schulen in Ganztagsform*. Dortmund: IFS
- Koyama, J. & Menken, K. (2013). Emergent Bilinguals: Framing Students as Statistical Data? *Bilingual Research Journal* 36, 82-99.
- Kreiner, S. (2009). Om udvikling og afprøvning af pædagogiske test. I C. Bendixen & S. Kreiner (red.), *Test i Folkeskolen*. (s.43-81). Viborg: Hans Reitzels Forlag.
- Københavns Kommune (2014). *Nyt værktøj kan måle elevers læseudvikling*. Lokaliseret 17.08.2018 på [http://nordicmetrics.com/wp-content/uploads/2014/05/Nyt vaerktoej kan maale elevers laeseudvikling.pdf](http://nordicmetrics.com/wp-content/uploads/2014/05/Nyt_vaerktoej_kan_maale_elevers_laeseudvikling.pdf)
- Københavns Lærerforening (2014). *Nationale test er nu pædagogisk anvendelige*. Lokaliseret 17.08.2018 på <http://www.klfnet.dk/aktuelt/nyhed/artikel/nationale-test-er-nu-paedagogisk-anvendelige/>
- Larsen-Freeman, D. (2015). Complexity theory. I B. VanPatten & J. Williams (red.), *Theories in Second Language Acquisition*, 2nd edition. Routledge, s.227-244.
- Latour, B. (1992). "Where Are the Masses?" The Sociology of a Few Mundane Artifacts. I W. Bijker & J. Law (red.), *Shaping Technology / Building Society Studies in Sociotechnological Change*. (s.225-258). Cambridge, MA: MIT Press.

- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: an introduction to Actor–network theory*, Oxford, Oxford University Press.
- Laursen, H. P. (2008). *Tegn på sprog – tosprogede børn lærer at læse og skrive*. Lokaliseret 17.08.2018 på [https://ucc.dk/sites/default/files/tegn\\_p\\_sprog - statusrapport oktober 2008.pdf](https://ucc.dk/sites/default/files/tegn_p_sprog_-_statusrapport_oktober_2008.pdf)
- Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology* 24, s.95–117.
- McNamara, T. & Roever, C. (2006). *Language testing. The social dimension*. Oxford: Blackwell Publishing.
- McNamara, T. (2007). Language testing: A question of context. I J. Fox m.fl. (red.) *Language testing reconsidered*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Menken, K., Hudson, T. & Leung, C. (2014). Symposium: Language assessment in standards-based education reform. *TESOL Quarterly* 48(3), s.586-614.
- Ministeriet for børn og undervisning (2012). *De frivillige nationale test i dansk som andetsprog. 5. og 7. klasse*. Lokaliseret 17.08.2018 på <https://uvm.dk/publikationer/folkeskolen/2012-de-frivillige-nationale-test-i-dansk-som-andetsprog>
- Newton, P. & Shaw, S. (red.) (2014). *Validity in educational and psychological assessment*. London: Sage.
- Nichols, S. L. & Berliner, D. C. (2007). *Collateral Damage: How High-Stakes Testing Corrupts America's Schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- NordicMetrics (2014). *Beregneren – progression i de nationale læsetest. Vejledning til brug af beregner af læseudvikling*. Lokaliseret 17.08.2018 på [http://www.nordicmetrics.com/wp-content/uploads/2016/02/ny\\_vejledning\\_til\\_beregneren\\_standard\\_udgave\\_v5\\_jr.pdf](http://www.nordicmetrics.com/wp-content/uploads/2016/02/ny_vejledning_til_beregneren_standard_udgave_v5_jr.pdf)
- Pøhler, L. & Sørensen, S. A. (2010). *Nationale test og anden evaluering af elevernes læsning*. Frederikshavn: Dafolo.
- Pøhler, L. (2017). *Vejledning til Elevprofilberegner, ver. 2*. Lokaliseret 17.08.2018 på <https://laesning.dk/wp-content/uploads/2018/02/Vejledning-til-Elevprofilberegner-2017-ver-2.pdf>
- Pøhler, L. (2018). *Elevprofilberegneren 2018*. Lokaliseret 17.08.2018 på <https://laesning.dk/elevprofilberegneren/>
- Rassool, N. (1999). *Literacy for sustainable development in the age of information*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ravn, K. (2014). *Nyt redskab: Københavns lærere kan følge elevernes udvikling i de nationale test*. Lokaliseret 17.08.2018 på <https://www.folkeskolen.dk/538868/nyt-redskab-koebenhavns-laerere-kan-foelge-elevernes-udvikling-i-de-nationale-test>
- Roberts-Holmes, G. (2015). The 'datafication' of early years pedagogy: 'if the teaching is good, the data should be good and if there's bad teaching, there is bad data', *Journal of Education Policy*, 30(3), s.302-315.
- Shohamy, E. (2001). *The Power of Tests: A Critical Perspective on the Uses of Language Tests*. London: Longman.
- Soler, J. & Openshaw, R. (2006). *Literacy crises and reading policies*. Abingdon: Routledge.

Streer, B. V. & Street, J. (1991). The schooling of literacy. I D. Barton & R. Ivanic (red.). *Writing in the community*. Thousand Oaks: Sage.

Undervisningsministeriet. (2015). *Brug testresultaterne – inspiration til brug af de nye kriteriebaserede testresultater i dansk, læsning*. Taget af nettet.

Undervisningsministeriet. (2017a). *Vejledning til nye resultatvisninger i de nationale test*. Lokaliseret 17.08.2018 på <https://uvm.dk/-/.../180305-vejledning-til-nye-resultatvisninger-i-de-nationale-test-aug...>

Undervisningsministeriet. (2017b). *Vejledning om de nationale test – til lærere i alle fag*. Lokaliseret 17.08.2018 på <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/.../170315-vejledning-til-laerere-i-alle-fag.pdf>

van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and Practice: New Tools for Critical Discourse Analysis*, Oxford: Oxford University Press.

Willis, A. I. (2008). *Reading comprehension research and testing in the U.S.: Undercurrents of race, class and power in the struggle for meaning*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Yin, R.K. (2009). *Case study research and applications*. Thousand Oaks: Sage.