

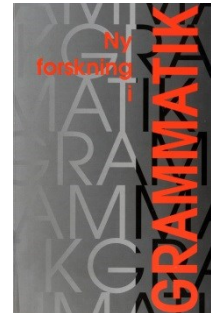
# Ny Forskning i Grammatik

**Titel:** Testning af skriftlig sprogfærdighed i franskuddannelsen på KU  
– en reliabel og valid sprogpøve?

**Forfatter:** Jan Lindschouw

**Kilde:** Ny Forskning i Grammatik 22, 2015, s. 181-196

**URL:** <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/nfg/issue/archive>



© Forfatterne og Dansk Sprognævn, 2015

## Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den. Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives, jf. ovenstående bibliografiske oplysninger.

## Søgbarhed

Artiklerne i de ældre numre af Ny Forskning i Grammatik (1993-2012) er skannet og OCR-behandlet. OCR står for 'optical character recognition' og kan ved tegngenkendelse konvertere et billede til tekst. Dermed kan man søge i teksten. Imidlertid kan der opstå fejl i tegngenkendelsen, og når man søger på fx navne, skal man være forberedt på at søgningen ikke er 100 % pålidelig.

# Testning af skriftlig sprogfærdighed i franskuddannelsen på KU

– en reliabel og valid sprogpøve?

Jan Lindschouw

## 1. Introduktion

Bedømmelser af sprogpøver i Danmark – mundtlige såvel som skriftlige – hviler ofte på eksaminators og censors intuitive fornemmelse, erfaringer og evt. forskelligartede sprogsyn. Problemet gælder især for de sprogpøver, hvor man tester sprogfærdighed i bred forstand såsom *mundtlig kommunikation* og *skriftlig sprogfærdighed*. Hvad vil det fx sige at *kunne tale* og *skrive fransk*? Skal man kommunikere uden grammatiske fejl, have et stort ordforråd, byde i dybden og i bredden, og/eller have en udtale og intonation på niveau med en indfødt franskmand? Skal man kunne formulere sig situationstilpasset og pragmatisk adækvat? Eller skal man være i stand til at anvende forskellige sprogstrategier? Alle disse spørgsmål vil formentlig blive besvaret forskelligt og i forskellig prioriteret rækkefølge afhængig af, hvilken eksaminator og censor man spørger, og såfremt der ikke er enighed om svarene, risikerer den samme pøve at blive bedømt forskelligt fra bedømmer til bedømmer og fra årgang til årgang. Som lektor på franskfaget på Københavns Universitet er det min erfaring, at bedømmelse af sprogpøver ofte foregår intuitivt og med (stor) diskrepans mellem eksaminators og censors individuelle vurderinger. Problemet er ikke kun begrundet i eksaminators og censors eventuelt forskelligartede sprogsyn, men også i studieordningens vage formuleringer. I denne artikel vil jeg analysere en sprogpøve ved navn *Oversættelse dansk-fransk* og *Skriftlig sprogfærdighed*, der afslutter 4. semester på bachelorstudiet på franskuddannelsen, ud fra en række centrale evalueringsbegreber. Efterfølgende vil jeg inddrage eksempler fra praksis, nærmere bestemt vil jeg i hovedtræk gennemgå to eksemplarisk udvalgte eksamensbesvarelser, der begge har opnået karakteren 7.

## 2. Beskrivelse af sprogrøven

Sprogrøven i *Oversættelse dansk-fransk* og *Skriftlig sprogfærdighed* består af to dele, hhv. en oversættelse af en dansk tekst til fransk på maksimalt 1100 typeenheder og en fri skriftlig fremstilling, der minimum skal fylde 200 ord. Formålet med prøven er fastsat i kompetencemålene og de faglige mål for faget i 2013-Studieordningen. Ifølge kompetencemålene for kurset skal den studerende opnå viden om og forståelse af “oversættelsesmæssige problemer mellem dansk og fransk syntaks samt om akademisk argumentation”, færdigheder i “at oversætte middelsvær dansk prosatekst til et dækkende og korrekt fransk” og i “at udtrykke sig skriftligt på akademisk fransk”. Endeligt skal den studerende opnå kompetencer i “at udnytte sin sproglige viden i forbindelse med oversættelsesopgaver fra dansk til fransk” og i “at udnytte sin sproglige viden til at fremstille et synspunkt overbevisende i en tekst på fransk” (2013-ordningen: 17). Disse mål uddybes i de faglige mål, hvor der står, at eksaminanden kan “oversætte en ikke-teknisk, middelsvær tekst til et dækkende og korrekt fransk” (op.cit.: 17) og “opbygge en akademisk argumentation på skriftligt fransk” samt “udtrykke sig nuanceret, grammatisk korrekt og kommunikativt hensigtsmæssigt på fransk”.

Disse kompetence- og færdighedsmål er på én gang præcise og vage. Det er tale om rimeligt præcise, og dermed målbare, indikationer, når der står, at den studerende skal kunne udtrykke sig grammatisk korrekt og nuanceret. Omvendt er det upræcist, og svært målbart, når der står, at den studerende skal kunne oversætte en middelsvær dansk prosatekst til et dækkende fransk (hvad vil *middelsvær* og *dækkende* sige?), fremstille et synspunkt overbevisende (for hvem? Og hvordan kan man måle effekten af dette på modtager?) og udtrykke sig kommunikativt hensigtsmæssigt (skal man kunne kommunikere situationstilpasset og i henhold til sprogbrugskonventionerne, eller er det snarere tekststrukturering og/eller diskursiv kompetence, der er tale om?) (jf. Lindschouw 2010).

Generelt kan man sige, at konstruktet ved de to delprøver er forskelligt, idet de hver især betoner forskellige dele af sprogfærdigheden. I oversættelsesdelen er det især grammatisk korrekthed og kendskab til fransk morfologi, syntaks og leksikon, der er i centrum. Omvendt fokuserer formidlingsdelen på mere end blot grammatisk og leksikalsk kompetence. Her er det også vigtigt, at eksaminanden behersker tekstkompetence/diskursiv kompetence, pragmatisk kompetence og sociokulturel indsigt. Med andre ord er det vigtigt, at denne

behersker kommunikativ kompetence som defineret af bl.a. Canale (1983) og Lund (2009: 105-106). Det næste spørgsmål, der rejser sig, er imidlertid hvordan de forskellige kompetencer internt i de to delprøver skal vægtes i forhold til hinanden. Også her er studieordningsteksten meget lidt informativ.

På baggrund af denne upræcise og mangelfulde indholdsbeskrivelse kan der ikke herske tvivl om, at bedømmelsen af de studerendes besvarelser meget nemt risikerer at blive et tilfældigt forehavende hos hhv. censor og eksaminator, dvs. opgavens reliabilitet er udfordret. Det samme kan man sige om dens validitet, for hvis det ikke er tydeligt, hvilke komponenter af sprogfærdigheden, der indgår i bedømmelsen, er det også uklart, hvad det egentlig er, prøven tester.

### **3. Analyse af sprogpøven ud fra en testmetodisk ramme**

For at belyse de testmetodiske udfordringer ved denne sprogpøve vil jeg analysere prøven med udgangspunkt i fem centrale evalueringsbegreber: *praktisk gennemførlighed*, *reliabilitet*, *validitet*, *autenticitet* og *washback* (McNamara 2000: 9, 47-62, Brown & Abeywickrama 2010: 25-51, Weigle 2013: 48-56). Begreberne vil løbende blive defineret i nedenstående gennemgang. Som påpeget af Weigle (op.cit.: 48) er det imidlertid en illusion at tro, at man kan maksimere samtlige af disse fem parametre på samme tid mhp. at få en 'god' sprogpøve. Hvis man eksempelvis laver en pøve, der er meget valid, kan det betyde, at den praktiske udførlighed begrænses, og en pøve, der har en tilstræbt høj grad af reliabilitet, kan komme til at mangle validitet. Det handler derfor om at skabe en fornuftig balance mellem disse fem kategorier.

#### **3.1. Praktisk gennemførlighed**

Praktisk gennemførlighed vedrører de praktiske omstændigheder ved prøven, bl.a. hvor dyr den er at afholde, hvor tidskrævende den er at gennemføre, hvorvidt den anvender tilgængelige teknologiske ressourcer, og hvor krævende den er at bedømme (Brown & Abeywickrama 2010: 26-27, Weigle 2013: 48).

Set fra et rent administrativt synspunkt er denne sprogpøve ikke vanskelig at afholde. Den er nem at administrere og forholdsvis billig at udføre. Oprindeligt var det en stedpøve på universitetet med tilsyn, nu er det en bunden 5 timers hjemmeopgave.

Imidlertid udfordrer denne prøve visse dele af den praktiske gennemførlighed. Det drejer sig først og fremmest om udnyttelse af de teknologiske ressourcer. Da det er en prøve, hvor alle hjælpemidler er tilladt, har de studerende lov til at udarbejde prøven på computer. Det humanistiske fakultet på KU har imidlertid en bestemmelse om, at man til skriftlige stedprøver ikke må have adgang til internettet, af frygt for at de studerende kan have kontakt med omverden. Imidlertid implicerer det at oversætte og skrive om et givent emne på et fremmedsprog, at man orienterer sig på internettet, så dette er et tydeligt eksempel på, at adgang til tilgængelige teknologiske ressourcer oprindeligt ikke blev udnyttet optimalt ved denne prøve. Som resultat af denne kritik, er denne prøve lavet om fra en bunden stedprøve til en hjemmeopgave. Det optimerer ganske vist den praktiske gennemførlighed, da eksamen nu er kommet til at afspejle de studerendes naturlige arbejdsproces ved at de har fået adgang til internettet, men muligheden for kontakt med omverden og dermed for eksamenssnyd er samtidig blevet forøget markant.

Denne prøve stiller imidlertid de største praktiske udfordringer i forhold til bedømmelse af besvarelsenerne. I modsætning til en indirekte skriveprøve som fx en multiple choice-task er en direkte skriveprøve som denne en temmelig krævende affære at bedømme, både tidsmæssigt og mentalt, da hver opgave skal bedømmes individuelt. Udfordringerne kommer også til udtryk ved, at de fejltyper, der måtte forekomme, kan omfatte alt lige fra regulære grammatiske fejl, forstået som deciderede normbrud, til problemer vedrørende ytringers acceptabilitet, fx hvor mundrette de er (Ellis & Barkhuizen 2005: 98). Det siger sig selv, at det tager længere tid at vurdere graden af ytringers acceptabilitet, end om der er begået sproglige fejl.

### **3.2. Realibilitet**

En sprogpøves reliabilitet refererer til, hvor pålidelig den er, dvs. hvorvidt den samme sprogpøve vil give det samme resultat ved gentagne vurderinger under de samme betingelser (Brown & Abeywickrama 2010: 27, Weigle 2013: 49). Reliabilitet kan opdeles i en række undertyper, hvoraf jeg vil fokusere på følgende tre: studentrelateret reliabilitet, testadministrativ reliabilitet og bedømmerrelateret reliabilitet (Brown & Abeywickrama 2010: 28-29). Fælles for disse faktorer er, at de ligger uden for selve prøven.

Studentrelateret reliabilitet vedrører de studerendes fysiske og mentale tilstand på eksamensdagen. Hvis den studerende er meget nervøs eller syg, når prøven

aflægges, kan det påvirke eksamensresultatet. Testadministrativ reliabilitet refererer til, om der er fysiske faktorer i forbindelse med fx tekstforlægget (fx fejl eller ulæselig typografi) eller i eksamenslokalet, der påvirker de studerendes præstation. Ved sommereksamen 2013 var der eksempelvis en studerende, der gjorde mig opmærksom på, at det var generende for koncentrationen med støj fra et igangværende byggeprojekt uden for eksamenslokalet. Hvorvidt disse to typer reliabilitet påvirker de studerendes eksamensbesvarelse er meget svært at måle, så det er noget, der er vanskeligt at tage højde for i en bedømmelse.

Bedømmelsesrelateret reliabilitet, på engelsk kaldet *rater reliability*, er den faktor, der stiller de største udfordringer for den undersøgte sprogp prøve. Denne type reliabilitet deles traditionelt op i *intra-rater reliabilitet*, der handler om, hvor konsistent den enkelte bedømmer er i sine egne vurderinger af prøvebesvarelserne, og *inter-rater reliabilitet*, der henviser til konsistens i vurderinger af prøver på tværs af flere bedømmere, typisk eksaminator og censor (op. cit.: 28, Weigle 2013: 49). Mht. *intra-rater*-reliabiliteten stiller denne prøve en del udfordringer. Da der i delprøven i fri skriftlig sprogfærdighed ikke foreligger noget facit, kan det som bedømmer være svært at være fuldstændig konsistent i sin vurdering af opgaverne, navnlig hvis der er mange af dem. Dog vil *intra-rater*-reliabiliteten typisk ligge højere i oversættelsesopgaven, da denne opgavetype er mere bunden. *Inter-rater*-reliabiliteten stiller dog væsentlig større udfordringer, som dels er betinget af sprogp prøvens konstrukt, dels af studieordningens vage formuleringer. Som jeg nævnte indledningsvist, vægter denne todelte sprogp prøve forskellige dimensioner af sprogfærdigheden. Hvor oversættelsesdelen især har fokus på grammatisk og leksikalsk korrekthed, så lægges der i den frie skriftlige formidlingsdel vægt på, at den studerende også behersker tekstkompetence/diskursiv kompetence og pragmatisk kompetence samt demonstrerer sociokulturel indsigt. Som jeg også nævnte, giver studieordningsteksten imidlertid ikke nogen præcise instrukser om, hvad der skal lægges vægt på i bedømmelsen, fx hvordan grammatisk kompetence skal vægtes i forhold til kommunikativ kompetence i den frie skriftlige fremstilling, eller hvordan grammatisk korrekthed skal vægtes i forhold til stilistisk beherskelse i oversættelsen. Da sprogsynet heller ikke står eksplicit formuleret i studieordningen, kan der endvidere opstå en veritabel konflikt og dermed ringe grad af *inter-rater*-reliabilitet, hvis eksaminator og censor har divergerende sprogsyn eller tolker studieordningen forskelligt.

### **3.3. Validitet**

En sprogprøves validitet refererer til dens evne til at måle og vurdere det, som den tilstræber at måle og vurdere (McNamara 2000: 47-54, Brown & Abeywickrama 2010: 29-36, Weigle 2013: 49-51). Validitet hænger tæt sammen med reliabilitet. Hvis en test ikke er reliabel, er den i udgangspunktet heller ikke valid. Hvor reliabilitet typisk vedrører forhold uden for selve prøven, har validitet med forhold inden for prøven at gøre. Umiddelbart kan man sige, at den her analyserede sprogprøve har til hensigt at teste to ting, nemlig de studerendes evne til at oversætte en tekst fra dansk til fransk og til at udtrykke sig mere frit skriftligt, hvilket normalt kommer til udtryk i tekstforlægget, hvor der gives klare instrukser om, hvad de studerende skal gøre, fx “Tekstpassagen ... oversættes til fransk” og “Diskutér turistrejsers rolle i det moderne samfund ved eksempelvis at nævne fordele og ulemper”<sup>1</sup>. På trods af disse relativt klare instrukser anser jeg ikke denne prøve for at have stor indholdsvaliditet, hvilket kan føres tilbage til de påpegede problemer med dens reliabilitet. Det er ikke entydigt, hvad det konkret er man tester, når man ønsker at teste skriftlig sprogfærdighed. Er det alle elementerne af kommunikativ kompetence eller kun dele heraf? Og hvis det er det hele, hvordan er delementerne så vægtet i forhold til hinanden? Selvom oversættelsesspørgsmålet umiddelbart ser mere validt ud, idet man med oversættelse af en tekst primært tænker på, at de danske sætninger skal gengives med grammatisk korrekthed og leksikalsk præcision på fransk, så kan der her også indgå ekstrasproglige dimensioner såsom stilistik og pragmatik, men det fremgår ikke umiddelbart af eksamensteksten.

### **3.4. Autenticitet**

En sprogprøves autenticitet handler grundlæggende om, hvorvidt den ligner det, som prøvedeltagerne efterfølgende skal foretage sig i den konkrete mål-sprogssituation (Brown & Abeywickrama 2010: 36-37, McNamara 2000: 7-9, Weigle 2013: 51-52). Ligesom studenterrelateret og testadministrativ reliabilitet er autenticitet svært at måle. Autenticitet i en test sikres bl.a. ved en naturlig sprogbrug, kontekstualiserede indholdselementer, meningsfyldte og relevante emner og anvendelse af tasks, der afspejler dem, man finder i den virkelige verden. Mange af disse parametre er imødekømt ved den her undersøgte sprogprøve. Fx er opgaveforlægget altid kontekstualiseret: ved sommereksamen

---

1 I tekstforlægget er instruksen til den frie skriftlige formidlingsopgave dog angivet på fransk, men af formidlingsmæssige grunde har jeg her valgt at oversætte den til dansk.

2013 handlede det om et ungt nygift par på bryllupsrejse i det græske øhav, og emnet (udlandsrejser) burde alt andet lige være noget, som de studerende kan forholde sig til, eftersom de fleste fremmedsprogsstuderende må formodes at have rejst. Det betyder imidlertid ikke, at alle studerende har lige let ved at skrive om det pågældende emne. Derfor er det vigtigt, som påpeget af Weigle (op.cit: 45), at man ikke tester de studerendes såkaldte *topical knowledge*, dvs. faktuel viden om det pågældende emne, men udelukkende deres formuleringsevne på målsproget og deres teksts argumentative struktur.

Imidlertid mener Weigle (op.cit.: 52), at prøver i fri skriftlig formidling er uautentiske af flere grunde. For det første implicerer akademisk skrivning<sup>2</sup>, at man har et vist kendskab til emnet, ved at man fx har læst eller har haft forelæsninger om det på forhånd. Det er ikke tilfældet ved en prøve i fri skriftlig formidling, hvor de studerende skal skrive om et ukendt emne. Endvidere vil argumentative opgaver ofte ikke, som her, foregå under tidspres, idet man normalt har tilstrækkeligt med tid til at reflektere over emnet og til at planlægge, skrive og revidere sin tekst. Derudover kender de studerende ved fri skriftlig formidling modtageren af produktet (underviseren) og forventer, at denne kender og kan afkode deres særlige skrivestil og derved kan regne ud, hvad de vil sige med deres ikke altid velformede sætninger (jf. Tsui & Ng 2000). En lignende indvending mod brug af fri skriftlig fremstilling som eksamensform findes hos Irons (1998), der har undersøgt en tidligere sprogp prøve i linjefaget engelsk på seminariet. Han nævner bl.a., at denne genre ikke har noget med virkelig kommunikation at gøre. Eftersom de studerende skriver under tidspres, har de ikke tid til at tænke over det, som de skriver, hvorfor resultatet ofte bliver en indholdsmæssig tynd tekst, der er dårligt disponeret og dybest set ligner talesprog på papir.

Hertil kan man nævne, at oversættelsesopgaven heller ikke er helt så autentisk, som man umiddelbart skulle tro. Hovedparten af de oversættelser, som de studerende skal oversætte i denne disciplin, er litterære, men de kan også komme ud for at skulle oversætte en avisartikel eller en historisk tekst. For det

---

2 Weigle (op.cit.: 52) bruger selv termen *academic writing*. Man kan med rette komme med den indvending, at en fri skriftlig fremstilling om fordele og ulemper ved turistrejser ikke er et eksempel på akademisk skrivning. Som jeg læser hendes tekst, bruger hun imidlertid termen *academic writing* om den type task, som jeg har beskrevet i denne artikel, nemlig en opgave, hvor man skal argumentere for og imod et bestemt synspunkt.



fåtal af studerende, der efterfølgende slår sig ned som oversættere på fuld- eller deltid, er litterær oversættelse naturligvis en relevant aktivitet, men for langt størstedelen er oversættelse en uautentisk aktivitet, da langt de fleste ikke kommer til at lave (litterære) oversættelser i arbejdslivet. Denne kritik understøtter, at den her undersøgte eksamensopgave faktisk ikke er helt så autentisk, som den umiddelbart ser ud til.

### **3.5. Washback**

*Washback* vedrører den effekt som en given prøve har på undervisningen og de studerendes læring (McNamara 2000: 72, Brown & Abeywickrama 2010: 37-39, Weigle 2013: 54-55) og kan opdeles i en positiv og en negativ variant. Positiv *washback* finder sted, når forberedelsen til prøven går naturligt i spænd med den måde, undervisningen i øvrigt er tilrettelagt på. Negativ *washback* gælder tilfælde, hvor sprogprøven påvirker undervisningen på en uhensigtsmæssig måde, fx hvis den ikke afspejler det læringssyn samt de principper og mål, som undervisningen grundlæggende bygger på, og hvis undervisningen primært bliver rettet mod, at man skal kunne bestå sprogprøven med et godt resultat. Stæhr (2011) illustrerer meget tydeligt forskellen mellem disse to typer *washback* i forbindelse med de nationale test i folkeskolen. Hvis disse test, som oprindeligt tiltænkt, fungerer som et formativt evalueringsredskab, kan det give anledning til positiv *washback*. Men hvis disse test bruges af skoleledere og kommunalbestyrelser som en del af en kommunes årlige kvalitetsrapport, kan de give anledning til negativ *washback*, idet hele undervisningen vil blive styret mod, at eleverne klarer testen godt.

Enhver universitetseksamen vil i høj grad være styrende for den undervisning, der udføres, idet undervisningen primært skal forberede de studerende til eksamen. Kurset, der forbereder de studerende til den her gennemgåede sprogprøve, er ingen undtagelse. Eftersom kurset har fokus på skriftlig sprogfærdighed i bred forstand, vurderer jeg dog, at den *washback*, der bedrives, overvejende er positiv, idet den er velintegreret i det kommunikative, funktionelle sprogsyn, som kurset bygger på (Canale 1983, Lund 2009: 105-106). Det implicerer bl.a., at de studerende systematisk bliver trænet i grammatisk kompetence ved at arbejde med grammatiske øvelser, som traditionelt volder danskere problemer ved tilegnelsen af fransk. Ligeledes laver de studerende oversættelser, hvor fokus er på grammatisk og leksikalsk korrekthed. Kurset kommer også rundt om andre dele af den kommunikative kompetence, fx arbejdes der med tekstkompetence og argumentativ struktur, som bl.a.

sikres ved, at forskellige konnektorer gennemgås med udgangspunkt i en fransksproget lærebog (*Rédiger un texte académique* af Garnier & Savage 2011).

#### 4. To eksempler fra praksis

I dette afsnit vil jeg inddrage eksempler fra praksis i form af en analyse af to eksamensbesvarelser, der har opnået den samme karakter (7) mhp. yderligere at vurdere sprogpørens reliabilitet og validitet, som var de to faktorer, der ovenfor viste sig mest problematiske.

I Undervisningsministeriets karakterfolder (2007: 4) gives følgende definition af karakteren 7: “Karakteren 7 gives for den gode præstation, der demonstrerer opfyldelse af fagets mål, med en del mangler”. Med sådan en bred definition er det forventeligt, at denne karakter kan tilvejebringes på forskellige måder.

Sprogprøven i fransk bedømmes holistisk (McNamara 2000: 43-44, Brown & Abeywickrama 2010: 283-284, Weigle 2013: 112-114), hvilket implicerer, at der gives én fælles karakter for hele bedømmelsen. Det skyldes et krav fra KU om, at der for hvert fagelement normalt kun må gives én samlet karakter. I praksis hviler denne bedømmelsesform dog på en analytisk fremgangsmåde, som står i modsætning til den holistiske ved netop at fokusere på de studerendes delkompetencer inden for et overordnet felt. For at kunne vurdere en studerendes skriftlige kompetence samlet set bliver man i praksis nødt til at vurdere enkeltdele som retskrivning, grammatik, ordforråd, tekstkompetence, pragmatisk kompetence, etc. hver for sig for at kunne give én samlet karakter, ellers risikerer bedømmelsen netop at komme til at mangle reliabilitet.

Som det ofte er tilfældet, når man bedømmer skriftlige opgaver af denne type, og især hvis man skal igennem mange opgaver, forsøger eksaminator og censor i første omgang at fastsætte karakteren, og kun hvis de er uenige, går de mere detaljeret gennem opgaven, som de hver især har læst inden censuren. I nærværende tilfælde var der enighed om at give karakteren 7 for eksamensopgave 1, men uenighed om opgave 2, hvor eksaminator ville give 10 pga. de kvaliteter, der nævnes i gennemgangen nedenfor, mens censor ikke ville give mere end 7, idet denne mest hæftede sig ved opgavens negative sider. I praksis er det meget ofte tilfældet, at der er uenighed om den endelige karakter i frie skriftlige opgaver af den her nævnte type, hvilket især kan føres tilbage til de problemer, der blev nævnt ovenfor angående sprogpørens reliabilitet og

validitet. I nedenstående gennemgang fremlægger jeg kun den bedømmelse, som jeg selv foretog som eksaminator, men da jeg ikke har adgang til censors noter, kan jeg ikke gå ind i dennes detaljerede bedømmelse, hvilket naturligvis kunne have været interessant. Af administrative grunde kan de studerendes besvarelser ikke vedlægges denne artikel som bilag, men det havde naturligvis været relevant for læseren at se disse i deres helhed.

#### **4.1. Eksamensopgave 1**

Målt med grammatiske briller er formidlingsdelen langt bedre end oversættelsen i denne opgave. Det er et mønster, der er typisk for alle eksamensbesvarelserne, og som formentlig skal forklares ud fra, at en oversættelse er af mere bunden karakter end en fri skriftlig fremstilling og derfor alt andet lige vil generere en række forudsigelige fejltyper. Derimod kan den studerende i den frie skriftlige fremstilling i højere grad vælge ord og sætningskonstruktioner, som denne er fortrolig med og undgå dem, som han/hun ikke er sikker på. Der er således flere grammatiske fejl i oversættelsen end i den frie skriftlige fremstilling. Fejlene er imidlertid især begrænset til verbalsyntaksen, hvor der observeres fejl i modus og i tempus. Derudover ses der enkelte fejl i artikelbrugen i forbindelse med substantiver, hvor der er anvendt fuld delingsartikel *des* 'nogle' i stedet for reduceret delingsartikel *de*. Derudover er der fejl i ordforråd. Fx er *småsten* i originalteksten oversat med *caillots* 'størknede klumper' og ikke *cailloux*, som det burde. Endeligt er der problemer med homonymer, bl.a. i konstruktionen *\*il l'a regarda*, hvor det klitiske pronomener *la* 'hende' er skrevet som *l'a* (der er en sammentrækning af et klitisk pronomener *l'* (hvor vokalen i pronominet er elideret foran efterfølgende vokal) og 3. person af verbet *avoir* 'at have').

Når man ser bort fra disse fejl, er den studerende ganske stærk grammatisk. I oversættelsen udvises der sikkerhed i aspektbrug, dvs. forskellen på de to datider *passé simple* og *imparfait*, brug af konditionalis til at gengive fortidens fremtid og af gerundium til at udtrykke samtidighed. Dertil kommer sikkerhed i morfologi og kongruens samt anvendelse af et præcist ordforråd, herunder leksikalsk fyldige verber. I formidlingsdelen ses desuden kompleks syntaks med hyppig brug af ledsætninger og infinitte verbalsyntagmer. På det tekstuelle plan ses en fyldig og varieret brug af konnektorer af forskellige typer, både kausale, adversative, konsekutive og additive, hvilket er med til at strukturere teksten og sikre en logisk argumentationskæde.

Når denne opgave er forholdsvis grammatisk korrekt, kan man undres over, at den ikke har fået mere end 7. Det skyldes imidlertid den måde, indholdet i formidlingsdelen er præsenteret på. Sproget virker undertiden konstrueret og indstuderet. Man har indtryk af, at denne studerende er en såkaldt *eye-learner* (Ferris 2012 [2002]: 54), dvs. en studerende der har tilegnet sig fransk ud fra grammatiske regler og skrevne tekster og ikke ved at have opholdt sig i et fransktalende land i længere tid. Det indtryk får man bl.a. af, at den studerende generelt er optaget af at anvende sproglige udtryk, der illustrerer særligt komplicerede grammatiske regler, men som til gengæld ikke er så autentiske og mundrette, fx spidsstillet *aussi*, der normalt har additiv betydning ‘også’, men som i spidsstillet position, hvor det følges af kompleks inversion, får kausal betydning, som eksempel (1) viser. En mere mundret kausal konnektor ville have været *par conséquent* eller *pour cette raison*, der begge følges af ligefrem ordstilling, hvilket er illustreret i eksempel (2):

- (1) Aussi les déchets peuvent-ils ... ‘derfor kan affald ...’.  
 (2) Par conséquent/Pour cette raison, les déchets peuvent ... ‘derfor kan affald ...’.

Herudover følger formidlingsteksten nærmest en skabelon. Først præsenteres alle de positive sider ved turistrejser, dernæst de negative, hvilket giver en vis monotoni i argumentationen. Dette tyder på, at den studerende heller ikke besidder de største tekstgrammatiske kompetencer.

#### **4.2. Eksamensopgave 2**

Eksamensopgave 2 har også opnået karakteren 7, men af andre grunde end den forudgående. Vi har her at gøre med en studerende, der er mindre grammatisk stærk end den forrige. Især bemærker man en vis usikkerhed i verbal-syntaksen, navnlig vedrørende aspektbrugen, idet der flere steder anvendes datidsformen *imparfait* om fortidige handlinger, der er tydeligt afgrænsede og derfor skulle have stået i *passé simple*. Hertil kommer problemer med kongruens og de klitiske pronominers kasus, hvor akkusativpronominerne *le* og *la* forveksles med dativpronominet *lui* og omvendt.

Dog er der også flere grammatiske regler, der mestres. Eksempelvis kan nævnes brug af konditionalis til gengivelse af fortidens fremtid og gerundium til at udtrykke samtidighed i oversættelsen. Desuden ses i formidlingsdelen sikkerhed i brug af konjunktiv efter forskellige styreere, om end man et enkelt sted

ser en hyperkorrigeret anvendelse af denne form. Den studerende udviser derudover stilistisk bevidsthed ved fx at anvende den mere formelle form *l'on* 'man' i stedet for den gængse form *on* og anvender et præcist og nuanceret ordforråd hele opgaven igennem.

Selvom der frekvensmæssigt er flere grammatiske fejl i denne opgave end i den forudgående, har denne opgave alligevel opnået den samme karakter, hvilket kan forklares ud fra den måde indholdet er formidlet og struktureret på. Denne studerende har stærke tekstgrammatiske kompetencer, idet man her ikke ser samme skabelonagtige fremstillingsform i formidlingsopgaven som i den forudgående opgave. Formidlingsopgaven er som i forrige tilfælde bygget op omkring fordele og ulemper ved turistrejser, men strukturen virker langt mindre konstrueret og langt mere organisk end i forrige tilfælde, fordi fordele og ulemper præsenteres løbende, efterhånden som argumentationen skrider frem, samtidig med at der gives plads til refleksioner over og stillingtagen til emnet. Endvidere ses der ikke samme overdrevne brug af konnektorer som i opgave 1 og heller ikke brug af lavfrekvente sproglige udtryk, der illustrerer særligt komplicerede grammatiske regler. Man har desuden indtryk af at have at gøre med en såkaldt *ear-learner* (Ferris 2012 [2002]: 54), dvs. en studerende der har tilegnet sig sproget efter gehør ved at bo i målsprogslandet, idet teksten flyder naturligt, og både ordforråd og syntaks minder om naturlig fransk udtryksmåde, fx gennem brug af mundrette kollokationer.

Denne analyse har vist, at den samme karakter kan opnås ad to forskellige veje, enten ved at grammatikken vurderes som det bedste, eller ved at struktur og indhold gør det. Man kan naturligvis sige, at det er forventeligt, at karakteren 7 kan tilvejebringes på forskellige måder, eftersom det er en bred middelkarakter, men det ændrer ikke ved det faktum, at også i praksis er denne sprogrøves reliabilitet og validitet udfordret. Problemet bliver endnu større, hvis eksaminator og censor ikke deler samme sprogsyn, hvilket man ofte ser. Hvis censor havde haft et meget traditionelt grammatisk sprogsyn, ville bedømmelsen kunne være faldet anderledes ud, således at opgave 1 måske havde fået karakteren 10 pga. de grammatiske kvaliteter og opgave 2 karakteren 4 pga. mangel på samme, uden at der var taget højde for andre elementer. Disse forhold er ikke ligefrem noget, der styrker denne prøves reliabilitet og validitet.

## 5. Konklusion og perspektivering

I denne artikel har jeg analyseret en sprogprøve i oversættelse dansk-fransk og fri skriftlig fremstilling på franskstudiets bacheloruddannelse på Københavns Universitet ud fra fem centrale evalueringsbegreber: *praktisk gennemførlighed*, *reliabilitet*, *validitet*, *autenticitet* og *washback*. Analysen viste, at sprogprøven indeholder en række udfordringer i forhold til samtlige af disse begreber, med undtagelse af *washback*, og at udfordringerne er størst i forhold til reliabilitet og validitet. Problemerne med reliabilitet, hovedsageligt bedømmelsesrelateret reliabilitet, hænger især sammen med to faktorer, dels sprogprøvens konstrukt, der betoner forskellige aspekter af sprogfærdigheden i de to delprøver, dels studieordningens vage formuleringer, hvormed det ikke står klart, hvordan de forskellige elementer af kommunikativ kompetence skal vægtes i forhold til hinanden. Dette er især et problem, i tilfælde af at eksaminator og censor ikke deler det samme sprogsyn. Af analysen fremgår det desuden, at de problemer, der findes med reliabilitet smitter af på prøvens validitet, idet det ikke er klart, om det er alle elementer af kommunikativ kompetence eller kun dele deraf, man tester.

I anden del af opgaven, der var en analyse af to eksemplarisk udvalgte eksamensopgaver, der begge havde opnået karakteren 7, blev problemerne med prøvens reliabilitet og validitet bekræftet, idet analysen viste, at denne karakter kan opnås på vidt forskellig vis, enten ved at grammatik eller struktur og indhold vurderes som det bedste.

Man kan spørge sig selv, om fri skriftlig fremstilling overhovedet er velegnet til at få indblik i de studerendes skriftlige kompetence. Jeg nævnte tidligere, at denne fremstillingsform er uautentisk, fordi de studerende ikke har nogen forhåndsviden om emnet og derfor svært ved at lave en fyldestgørende og nuanceret diskussion herom. Derfor skulle man måske overveje at lade dem skrive om emner, der har været behandlet i 'indholdsundervisningen' i fx fransk litteratur og franske samfundsforhold, og at skrive til en bestemt modtager, fx en interessant eller modstander. Ligeledes er især litterær oversættelse heller ikke nogen særlig autentisk aktivitetstype, hvis man sammenholder den med det fåtal af jobs, hvor litterære oversættelseskompetencer er påkrævede. Man kunne endvidere indvende, at både oversættelse og argumentativ fremstilling er et levn fra en tid, hvor en cand.mag. udelukkende skulle arbejde med forskning eller undervisning. I dag er gymnasieskolen ikke længere den største aftager af franskkandidater (og øvrige fremmedsprogskandidater for

dens sags skyld), som ofte finder arbejde i det private erhvervsliv, og selv i gymnasieskolen er oversættelse på vej ud som aktivitet, i hvert fald i andet fremmedsprog, hvilket de nye prøveformer vidner om. Både i gymnasiet og det private erhvervsliv efterspørges således i dag andre kompetencer end det at kunne oversætte og argumentere for og imod et synspunkt. For det private erhvervslivs vedkommende er der nok større interesse i, at kandidaten kan skrive et forretningsbrev eller en fængende tekst til en hjemmeside.

I forhold til de konkrete udfordringer vedrørende reliabilitet og validitet kan meget af det løses ved for det første at gøre studieordningsteksten mere præcis, fx angående sprogsyn og vægtning af delelementerne i forhold til hinanden og ved for det andet at træne sprogbedømmere ved nybeskikkelse af censorer til de nationale censorkorps, som man fx har tradition for at gøre i USA. Det er vigtigt med sådanne tiltag, for at bedømmelse af sprogprøver ikke (for)bliver et tilfældigt forehavende, for det er hverken i uddannelsesinstitutionernes, undervisernes eller især ikke de studerendes interesse.

## Henvisninger

- Brown, H.D. & P. Abeywickrama (2010). *Language Assessment. Principles and Classroom Practices*. New York: Longman.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy, i C. Richards & R.W. Schmidt (red.) *Language and Communication*, London: Longman, 2-27.
- Ellis, R. & G. Barkhuizen (2005). *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Ferris, D.R. (2012 [2002]). *Treatment of Error in Second Language Student Writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Garnier, S. & A.D. Savage (2011). *Rédiger un texte académique en français*. Paris: Éditions Ophrys.
- Irons, J. (1998). Der var saa deiligt ude paa landet..., *Sprogforum* 11/4, 26-32.
- Lindschouw, J. (2010). L'enseignement de l'expression écrite et de la traduction – synergies entre formalisme et fonctionnalisme et entre stratégies de surface et de profondeur, *Synergies Pays Scandinaves* 5, 143-154.
- Lund, K. (2009). Fokus på sprog, i Byram, M. et al. (red.) *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis*, Frederiksberg: Samfundslitteratur, 85-126.
- McNamara, T. (2000). *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

- Studieordning for det centrale fag på bachelorniveau i Fransk sprog, litteratur og kultur, 2012-ordningen. Revideret 2013. Institut for Engelsk, Germansk og Romansk, Københavns Universitet. [http://hum.ku.dk/uddannelser/aktuelle\\_studieordninger/fransk/fransk\\_ba.pdf](http://hum.ku.dk/uddannelser/aktuelle_studieordninger/fransk/fransk_ba.pdf)
- Stæhr, L.S. (2011). De nationale test – positiv eller negativ washback på undervisningen?, *Sprogforum* 52, 19-26.
- Tsui, A.B.M. & M. Ng (2000). Do Secondary L2 Writers Benefit from Peer Comments?, *Journal of Second Language Writing* 9/2, 147-170.
- Undervisningsministeriets karakterfolder (2007). <http://pub.uvm.dk/2006/nyskala/karakterfolder.pdf>
- Weigle, S.C. (2013). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.



