

Folkeskolens afgangsprøver i fransk på godt og ondt!

I 2006/2007 blev folkeskolens afgangsprøver revideret. Opgavekommissionen for fransk har gennem fem år samlet mange nyttige erfaringer. Jeg vil her gøre status over de forløbne år og reflektere over hvad der gør afgangsprøverne til gode prøver.

Ændringerne skete dels på baggrund af revisionen af målene for undervisningen i Klare Mål 2001 og senere præciseret og afløst af Fælles mål 2009, dels på baggrund af de erfaringer med prøveforsøg der fandt sted i årene 2001 til 2006. Et af de vigtigste pejlemærker for opgavekommissionens arbejde er Den Europæiske Referenceramme for Sprog fra 2001 (CEFR). Sigtet for fransk i grundskolen er at eleverne når de mål der er beskrevet for niveau A2.

CEFR beskriver fem kommunikative færdigheder:

- to receptive færdigheder: lytte og læse,
- to produktive færdigheder: skrive og tale,
- en interaktiv færdighed: samtale.

Med de nye prøver ønskes det modsat tidligere at disse færdigheder testes enkeltvis. Resultatet af arbejdet er blevet til de prøveformer vi kender nu:

- en centralt stillet skriftlig prøve,
- en decentralt stillet mundtlig prøve.

Elementer i prøven

På baggrund af de fire centrale kundskabs- og færdighedsområder (CKF-områder), som er beskrevet i Fælles mål, bliver eleverne testet



DANIÈLE EYCHENNE

Folkeskolelærer og Master i fremmedsprogspædagogik, Hvidovre kommune og CFU-UCC
dey@ucc.dk

i udvalgte slutmål inden for de beskrevne fem kommunikative færdigheder. Under den måske lidt misvisende betegnelse »skriftlig prøve« har man valgt at lægge testning i lytning og læsning; derfor ser prøverne således ud: Den skriftlige prøve tester:

- Receptive færdigheder
 - lytteforståelse: 20 min.
 - læseforståelse: 40 min.
- Produktive skriftlige kompetencer
 - sprog og sprogbrug: ca. 30 min.
 - skriftlig fremstilling: ca. 1½ time

Den mundtlige prøve tester:

- Mundtlige produktive færdigheder
 - Redegørelse: ca. 5 min.
 - interaktion/samtale: ca. 8 min.

Den skriftlige prøve

Lytning og læsning samt sprog og sprogbrug prøves med objektiv scorbare test. Skriftlig fremstilling vurderes på grundlag af beskrevne vurderingskriterier. Vurderingskriterierne skal bidrage til at censorerne bedømmer på et ensartet grundlag, og til at skabe klarhed om hvad eleven skal kunne. De fire delprøver bedømmes særskilt, og der gives en samlet karakter med følgende vægtning: lytning 25 %, læsning 25 %, sprog og sprogbrug 15 % og skriftlig fremstilling 35 %.

Fokus på de receptive færdigheder

Receptive kompetencer er et fokusområde i begynderundervisningen, og målet med lytte- og læseprøven er at teste om eleverne kan forstå hovedindholdet og væsentlige detaljer af talt og skrevet fransk om centrale og nære emner. Det er vigtigt at de elever der kan forstå en del, men stadig har svært ved at producere sproget, bliver honoreret for deres receptive færdigheder.

Både lytte- og læseprøverne er udformet i multiple choice-format. Multiple choice er en fælles betegnelse for et opgaveformat hvor eleverne skal vælge det rigtige svar blandt flere mulige. Pointen er at det undgås at der blandes skriftlig produktion ind i den receptive test. De forskellige items tester forskellige typer forståelse: a) detailforståelse: lytte efter detaljer som fx et årstal, et navn på en sportsgren eller en musikgenre, b) global forståelse: uddrage sam-

taleemnet i en dialog ved fx at lytte efter om personer kan lide at være på landet eller i byen, c) ræsonnement: fx lytte sig frem til om personer er venlige eller sure, eller om personer i en dialog er nået til enighed. Det er vigtigt at alle items har en spændvidde og spredning så der både er opgaver for de dygtige og for de svagere elever.

Som det første skal eleverne typisk løse en matching opgave, hvor små korte lyttesekvenser på ca. 30 sek. skal parres med tilhørende illustrationer. Der er indlagt god tid til at eleverne kan nå at se på illustrationerne, og opgaven er nem at gå til således at eleverne kan få en god start på prøven.

Lytteteksterne er generelt holdt i et enkelt sprog med en del talesprogstræk. Tekster og dialoger handler om nære og centrale emner som fritid, sport, ferie, familie osv. Lytteteksterne er alle indspillet af indfødte sprogbrugere i et langsomt tempo og med en tydelig udtale, og det tilstræbes at der skabes en levende stemning. Eleverne hører hver lyttesekvens to gange, og der er indlagt passende pauser til besvarelse. Alle instruktioner er indtalt. Det samme gælder spørgsmålene som eleverne hører før hver lyttesekvens. Dette tjener to formål: a) der er fokus på lytteforståelse frem for læseforståelse, b) testformen understøtter naturlige lyttestrategier ved at give et klart mål for lytningen.

De korte læsetekster har form af beskeder som skilte, e-mails, postkort, instruktioner og annoncer. Teksterne præsenteres i tiltalende layoutformer, fx skærmbillede af e-mail, besked på skærm, skilte. De længere tekster tager afsæt i autentiske tekster som er bearbejdet sprogligt. Sproget har talesprogstræk, og ordforrådet dækker de mest almindeligt brugte emner i begynderundervisningen.

Alle instruktioner er på fransk, og det forventes at eleverne er bekendt med det ordforråd der bruges som instruktionsprog, fx *écoute, lis, regarde, écris, coche, réponses, questions* osv. Dette bidrager samtidig som en opfordring til at bruge et elementært instruktionsprog på fransk i den daglige undervisning hvilket giver en positiv washback.

Der knytter sig en del problemstillinger til produktion af items. Jo flere valgmuligheder der er, desto mere forøger det testens reliabilitet. Hermed risikerer man imidlertid at sætte validiteten over styr. Forskning inden for test peger nemlig på at multiple choice-formatet nemt kan komme til at teste andre færdigheder end lytte- eller læseforståelse. Kvaliteten af distraktorer, dvs. kvaliteten af de forkerte svarmuligheder, er således afgørende for at sikre testens validitet. Distraktorerne skal være plausible valgmuligheder, og de må heller ikke sætte eleverne i en situation hvor de begynder at analysere distraktorer frem for at lytte sig frem til en forståelse af tek-

sterne. Endelig skal det heller ikke være muligt at svare på et item uden at have lyttet eller læst; det vil sige items må fx ikke stille spørgsmål til den viden eleverne har i forvejen. Alt i alt er konstruktion af valide items en svær proces, og det kan være svært at forudsige om et item vil fungere efter hensigten.

God testteori foreskriver at items skal prætestes. Men da opgavekommissionen ikke har mulighed for dette, underkastes afgangsprøverne i stedet en grundig forensur, hvor der til scoring af prøverne udarbejdes en omsætningstabel, hvori der er taget højde for de items der ikke har fungeret efter hensigten.

Fokus på sprog og sprogbrug

Til sprog og sprogbrug får eleverne ca. 30 minutter til at løse ca. 25 multiple choice-opgaver, hvor de i hulsætninger skal indsætte det rigtige svar blandt flere mulige. Målet er at teste om eleverne kan anvende grundlæggende sprogbrugsregler. Eleverne har hjælpemidler til rådighed. De bliver således også testet i om de kan anvende ordbøger og grammatiske oversigter. Sprog- og sprogbrugsopgaver er medtaget i prøven på baggrund af de erfaringer der er blevet gjort med engelsk, hvor forskellige evalueringer har påpeget at eleverne ikke har tilstrækkelig sproglig korrekthed ved folkeskolens afslutning. 'Accuracy' skal styrkes! En sådan test hvor sproglige elementer isoleres fra en kommunikativ kontekst, kan give uheldig washback på undervisningen. Dette afvejes imidlertid af at hjælpemidler er tilladt; eleverne skal ikke lære grammatiske regler udenad, men tilegne sig strategisk kompetence i fx at anvende en grammatisk oversigt, og dette kan få positive konsekvenser for grammatikundervisningen.

Fokus på skriftlig produktion

I skriftlig fremstilling testes eleverne i at udtrykke sig i et forståeligt og sammenhængende sprog. Med afsæt i et billedoplæg og et kort tekstoplæg skal eleverne: skrive to tekster på hver 100 til 150 ord. Oplægget sættes i en kommunikativ sammenhæng, og opgaverne har et genrekrav. I den første opgave skal eleverne skrive en narrativ tekst med udgangspunkt i deres personlige erfaringer ved fx at fortælle om hvad de kan lide at lave i deres fritid. Den anden opgave lægger op til en beskrivende tekst; fx skal eleverne vælge en person fra billedoplægget som de skal fortælle om. Oplægget skal gøre det muligt for eleverne at udtrykke sig frit, dog således at besvarelsen bliver styret af en tydelig ramme i form af en start sætning.

Hvor store forventninger kan vi have til elevernes kompetencer til at udtrykke sig skriftlig på andet fremmedsprog efter kun 2-3 års franskundervisning? Det er først og fremmest besvarelsens kommunikative værdi der bliver bedømt, dvs. om eleverne kan udtrykke sig forståeligt og sammenhængende. Til vurderingen af besvarelsen er der i Vejledning til prøverne i faget fransk udarbejdet detaljerede vurderingskriterier der angiver hvilke kommunikative kompetencer der skal bedømmes:

- elevernes evne til at forstå og svare på opgaven,
- elevernes evne til at anvende et centralt ordforråd og en sprogbrug så kommunikation lykkes; ved et centralt ordforråd forstås indholdsord inden for nære og centrale emner, og ved sprogbrug forstås funktionel anvendelse af den basale grammatik, elevernes evne til sprogtilegnelse, så som at kunne disponere stoffet, udnytte billed- og tekstoplæg og anvende ordbogen hensigtsmæssigt,
- elevernes evne til at udtrykke holdninger, erfaringer og inddrage relevant viden om kultur- og samfundsforhold.

Kravet om antal ord er med til at sikre at der er nok sprog til at bedømmerne kan vurdere besvarelsen mht. fx omfanget af ordforråd og evne til at organisere og strukturere sproget. Også via retteproceduren sikres reliabiliteten: alle opgaver rettes af to censorer, som skal blive enige. Den ene censor er beskikket, dvs. det er en trænet censor som har deltaget i en forcensur, hvor alle de beskikkede censorer har diskuteret besvarelsenerne ud fra de forelagte vurderingskriterier. Karakteren der nås frem til, er udtryk for en helhedsvurdering på baggrund af de fastlagte vurderingskriterier.

Den mundtlige prøve

Prøven er todelt med to selvstændige opgaver: a) en forberedt redegørelse for et selvvalgt emne på baggrund af en disposition, b) en spontan samtale på baggrund af et oplæg der tager afsæt i et overordnet tema fra årets arbejde. Der må ikke være sammenfaldende tema mellem de to opgaver. Disse to opgaver lægger op til forskellige mundtlige produktionsprocesser og kræver forskellige strategier, som jeg i det følgende vil beskrive og kommentere.

Ved redegørelsen forventes det at eleverne er i stand til at beskrive, genfortælle og udtrykke meninger og holdninger på baggrund af læste tekster. Som forberedelse til redegørelsen skal eleverne hente deres viden fra tekster de har læst i undervisningen. Hvilke sproglige færdigheder bliver testet? Eleverne skal kunne læse og forstå

tekster, referere, udvælge, organisere og præsentere deres viden. Derudover skal de kunne skrive et manuskript til deres redegørelse. De skal demonstrere færdigheder i tekstopbygning ved at organisere og producere en sammenhængende monolog. Eleverne har haft tid til at forberede sig hjemme og i timerne med læreren som vejleder. Det betyder at de har kunnet planlægge, organisere, formulere og øve sig på deres redegørelse, og de har kunnet arbejde med at gøre deres tale flydende og forståelig. Denne forberedelse har betydning for de forventninger der kan stilles til kompleksitet og præcision i det producerede sprog, og den er også afgørende for at eleven kan honorere kravet om at udtrykke sig »sikkert i sin redegørelse i et enkelt, sammenhængende sprog« som beskrevet i Vejledning til prøverne i faget fransk.

Min undersøgelse af hvilken washback redegørelsen som testopgave har på franskundervisningen, tyder på at redegørelsen er en svær genre at håndtere. På den ene side vurderer lærerne det som meget positivt at det er en forberedt opgave hvor eleverne har mulighed for at øve sig og opnå kontrol over det stof de skal formidle i prøvesituationen. På den anden side er sværhedsgraden af genren af en sådan karakter at lærerne skal yde meget hjælp, og eleverne skal lære manuskriptet udenad. Hvis udenadslære bliver en nødvendighed for at få succes til prøven, risikerer undervisningen at blive ren eksamenstræning. Risikoen er at eleverne lærer tekster som de ikke selv helt forstår, og at de ikke opnår ejerskab til deres produkt da de har fået meget hjælp til at producere deres oplæg. De fremlægger et emne på et niveau der ikke er tilpasset deres eget sproglige niveau, hvilket afsløres i den efterfølgende samtale. Dette kan få en effekt på prøvens validitet, og spørgsmålet er om man kan drage meningsfulde slutninger om elevens mundtlige produktive færdigheder på baggrund af prøvens resultat.

Noget andet man kan spørge sig selv om, er hvor autentisk prøven er. Autenticitet defineres her som grad af overensstemmelse mellem de karakteristiske træk ved opgaverne i prøven og de karakteristiske træk ved de situationer eleverne vil komme til at bruge sprog i uden for prøvens kontekst. Hvor ofte har en elev på folkeskoleniveau egentlig behov for at redegøre for noget i 5-7 minutter uden for skolen? En fremtrædende forsker advarer imod forberedt monolog som prøveform, medmindre det er en færdighed testtageren virkelig får brug for (Hughes 2003). Jeg mener her at det vil være på sin plads at definere elevernes kommunikative behov og tilpasse testning af mundtlig produktion til de deskriptorer der findes på niveau A2 i CEFR, som fx: *»eleverne kan give en enkel beskrivelse og præsentation af personer, leve- og arbejdsforhold, daglige rutiner, hvad man kan*

lide, og hvad man ikke bryder sig om osv. som en kort række af enkle udtryk og sætninger, der er sat sammen til en liste« (CEFR 2001: 90). Det kunne være interessant at eksperimentere med andre og mere autentiske måder at teste mundtlig produktion på: fx, at lade elever trække små emner hvor de kort skal fortælle om noget de kan lide, eller beskrive noget de ser på et billede. Desuden er det vigtigt at undersøge washback-effekten af arbejdet med redegørelse sådan som den for øjeblikket praktiseres. Erfaringerne viser at der bliver brugt for meget tid på at skrive og indøve lange manuskripter som skal rettes igennem af lærerne, fordi eleverne ikke har det sproglige overblik der skal til for at sætte sprog på det indhold de gerne vil udtrykke. Arbejdet med manuskripterne tager al for meget tid fra arbejdet med de mundtlige færdigheder.

Ved anden del af den mundtlige prøve, samtalen, forventes det at eleverne kan reagere spontant på spørgsmål. Modsat redegørelsen vil samtalen hvor indholdet ikke er planlagt nødvendigvis bære præg af mindre kompleksitet og præcision. De ytringer som eleverne kan beherske under redegørelsen, beherskes ikke nødvendigvis på samme måde under samtalen. Hvilke færdigheder bliver der så testet her? Eleverne skal på én gang aktivere deres viden om emnet og deres mundtlige sprogfærdighed.

Da den spontane samtale er mindre forudsigelig, kan eleverne ikke på samme måde kontrollere interaktionen. Spontan og uforberedt samtale kræver at de kan anvende kommunikationsstrategier som fx at omformulere sig, rette sig selv, bede om afklaring, tage eller holde ordet.

Hvor store forventninger kan man have til elevernes samtalefærdigheder efter 2-3 års franskundervisning?

På samme måde som med redegørelsen ville det være hensigtsmæssigt at definere elevernes kommunikative behov og hente hjælp i de deskriptorer der findes for mundtlig interaktion på niveau A2 i CEFR: »Eleverne kan interagere i strukturerede og korte samtaler, forudsat at den anden person hjælper til, hvis det er nødvendigt. Kan stille og besvare spørgsmål og udveksle idéer og informationer om velkendte emner i forudsigelige hverdagssituationer. Kan klare meget korte ordvekslinger, men er sjældent i stand til at forstå tilstrækkeligt til at holde samtalen gående på eget initiativ« (CEFR 2001: 113). Med de beskrivelser i bagehovedet ligger der et stort ansvar hos læreren for at formulere oplæg og spørgsmål der er konkrete nok, og som kan sætte elevernes kommunikative kompetencer i spil.

Ved den mundtlige prøve er det læreren der eksaminerer sin elev. Samlet er der afsat 20 minutter til hver elev, hvilket giver passende tid til forhandling mellem censor og lærer og til at give eleven en karakter ledsaget af en kort begrundelse. Vurderingen af mundtlig produktion vil altid være en subjektiv bedømmelse. Derfor kræver det præcise og brugbare vurderingskriterier så eleverne kan blive vurderet ud fra en fælles forståelse af hvad der kræves på deres niveau. Det kræver stor viden om de processer der knytter sig til sprogproduktion, at kunne vurdere det sprog eleverne producerer i de forskellige opgaver.

Redegørelsen hvor sproget er forberedt, vil ofte være præget af et sammenhængende og flydende sprog med relevante udtryk og vendinger. Samtalen vil på den anden side være præget af et spontant sprog med afbrydelse, tøven og gentagelser. For at sikre validitet af prøverne kunne man overveje to forskellige vurderingsskemaer, samt at eleverne blev eksamineret af trænede censorer fra et censorskorpis der var uddannet i at føre samtale og vurdere elevernes sprog.

Er afgangsprøverne gode prøver?

Prøverne indeholder opgaver med forskellige formål, hvilket giver eleverne mulighed for at vise deres forskellige kommunikative færdigheder. Eleverne skal både lytte, læse, skrive og tale, herunder både redegøre for kendt stof og indgå i samtale. Prøvematerialet er varieret med hensyn til teksttyper og temaer. Ligeledes indgår varierede opgavetyper. Den store bredde og variation skulle gerne bidrage til at sikre prøvernes indholdsvaliditet. Ud over at der er tale om en fornyet og større fokusering på de vigtigste dele af slutmålene for faget fransk, sigter prøverne også på at give en positiv washback på undervisningen. Fokus på lytning og læsning som to færdigheder der testes specifikt, har uden tvivl medvirket til en øget opmærksomhed på anvendelse af lytte- og læsestrategier i den daglige undervisning. Som påpeget her i artiklen mener jeg dog at der er nogle uafklarede problemstillinger i testning af de mundtlige færdigheder, og jeg kunne ønske at der sættes forsøg i gang for at forbedre den del af prøven. En analyse af elevernes kommunikative behov, valg af autentiske kommunikative situationer, udarbejdelse af varierede opgavetyper afpasset målgruppen, ville bidrage til en positiv washback og en styrkelse af den kommunikative undervisning.

Litteratur

- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996): »Test usefulness: Qualities of language tests«. I Bachman & Palmer, *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bygate, M. (1998): »Theoretical perspectives on speaking«. I *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge University Press.
- CEFR (2001): *Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog: Læring, undervisning og evaluering*. Dansk oversættelse. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2008).
- Fogtman, C. (2009): »Er det nok at man selv kan tale dansk?« I *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4, 44-51.
- Fælles Mål 2009 – Fransk*. Faghæfte 18. København: Undervisningsministeriet.
- Hughes, A. (2003): *Testing for Language Teachers*. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luoma, S. (2004): *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McNamara, T. (2000): *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Vejledning til prøverne i faget fransk: Styrelsen for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Grundskolen, Kontor for Afgangsprøver, Test og Evalueringer, August 2010.
- Washback af redegørelsen som testopgave på franskundervisningen i folkeskolen, set fra et lærerperspektiv*. En spørgeskemaundersøgelse – afgangsprøve til Master i Fremmedsprogspædagogik, juni 2011 (ved D. Eychenne).