

Hvad gør Google Translate ved evalueringspraksis?

Oversættelsesmaskiner (OM) er blevet rigtig gode. Det store skred skete i 2016, da maskinerne gik over til kunstig intelligens og neurale netværk. Siden har OM lært at oversætte ord i kontekst og er derfor blevet meget bedre. Der er konsensus om den syntaktiske og grammatiske kvalitet af de producerede tekster med OM. De virker flydende og giver illusionen af at være korrekte (Poibeau 2019). Det er svært at opdage fejl og gennemskue, om tekster er skrevet af maskiner eller mennesker, hvilket er blev påvist ved forsøg med eksterne censorer (Jolley & Maimone 2022: 37). Derfor udfordrer OM, og specielt Google Translate (GT), lærernes evalueringspraksis. Gentagne undersøgelser viser nemlig, at eleverne gør brug af GT i skolen, i deres daglige omgang med fremmedsprog og til at aflevere opgaver (Bourdais & Guichon 2020; Caviglia m.fl. 2021; Jolley & Maimone 2022). Dette er et problem, når lærere skal vurdere elevernes afleveringer.

For at eleverne kan bruge GT effektivt, er det vigtigt, at de er i stand til, og villige til, kritisk at analysere de output, de producerer. Sproglærernes bekymringer er, at GT gør det muligt for eleverne blot at skrive L1-sætninger ind på computeren og anvende resultaterne tankeløst. Det kan give frustrationer, når lærerne oplever at have investeret deres tid i at give feedback til en maskines output (Briggs 2018: 4). Disse udfordringer bemærkes også af sproglærere i Danmark.



DANIÈLE EYCHENNE

MA i fremmedsprogs-pædagogik,
pædagogisk konsulent for fransk
CFU/KP
dey@kp.dk

I denne artikel vil jeg fremhæve nogle af de vanskelige valg, som sproglærere i både grundskolen og ungdomsuddannelserne står over for, når de bliver spurgt ind til deres evalueringspraksis. De udfordringer, som artiklen kommer ind på, er blevet spontant omtalt i omfattende interview med 29 sproglærere (engelsk, tysk, spansk) i forbindelse med evalueringsprojektet LiSE. I artiklen vil jeg komme ind på, hvorfor lærerne mener, at GT er en udfordring, og hvordan de forholder sig til problematikken. Derefter vil jeg diskutere det paradigmeskift, som GT udgør for evalueringspraksis i fremmedsprog. De temaer, der præsenteres herunder, er vokset ud af lærernes kvalitative svar.

Kommer uden om GT med “krumspring” og “benspænd”

Lærerne vil gerne kunne evaluere, hvad deres elever er i stand til at producere af sprog uden hjælp fra GT. Men det fremgår af de analyserede interview, at det er svært. En lærer fra et interview udtaler: “Altså, det er jo fint, at de [eleverne] har lært og er blevet bedre til at bruge Google Translate. (...) Det er bare et problem i forhold til at vurdere, hvad de kan uden Google Translate” (TY, gym). Lærerne observerer, at afleveringer ikke kan bruges til noget, da de ikke siger noget om elevernes niveau, og lærerne udtaler derfor, at de “er nødt til at lave krumspring, når elevernes skriftlige færdigheder skal vurderes” (TY, gym).

Disse “krumspring” handler om at sikre sig, at eleverne ikke kan anvende GT i deres produktioner, eller om at stille krav til produktioner, således at det bliver svært at anvende GT ukritisk. En måde at forhindre eleverne i at bruge GT er simpel overvågning. En lærer fra et interview forklarer:

Og så skal de sidde og kigge på computeren med ryggen til mig, så jeg kan se deres computere. Så jeg kan tjekke, at de kun bruger ordbogen, og vores online grammatikbøger eller klassenotesbogen. Så får jeg det der umiddelbare produkt. (TY/EN, gym)

Læreren lader eleverne bruge deres computer, mens hun har et blik på hver skærm og sikrer sig, at de kun bruger de tilladte hjælpemidler.

En anden udbredt måde er at bede eleverne om at skrive med “blyant og papir”: “Så nogle gange er det dejligt, at der ikke er nogen skærm eller adgang til noget, men bare dem selv og en blyant” (FR/

EN, grund). Her gør lærerne brug af varierede tilgange. Det kan være, at eleverne er blevet sat til at skrive en opgave på pc med adgang til hjælpemidler, inkl. GT, og derefter er blevet bedt om at skrive den samme opgave med blyant og papir. Således får læreren bevis på, at eleverne ikke kan aflevere den samme opgave med og uden brug af GT, hvilket i sig selv er logisk nok, kan man sige. Det kan være, at eleverne bliver sat til at skrive med blyant og papir i timerne for at undgå snyd eller afsløre snyd, eller for at give læreren mulighed for at se, hvor eleverne har "huller" (TY, gym). Derudover oplever læreren, at en prøve med blyant og papir skaber "respekt for prøven" (TY, gym).

En tredje måde hører under kategorien grammatiske benspænd. Læreren stiller krav om anvendelse af bestemte grammatiske strukturer eller elementer:

Altså så er det typisk noget med, at øh, (...), de laver en aflevering, hvor de skal bruge mange possessive pronominer, måske skal der nogle særlige adverbialer ind. (TY/EN, gym)

Argumentet er, at fristil ikke kan bruges til noget: "Så de får ikke (...) ikke lov til at skrive ret mange fristile, fordi det ved jeg ikke, hvad jeg skal bruge til. (TY/EN, gym)

Den tilgang, der har fokus på sprogets form, hvor eleven skal lægge mærke til sproglige aspekter af sin produktion (Henriksen m.fl. 2020: 59), kan også gå ud på at bede eleverne om at forklare eller kommentere bestemte strukturer, som de har anvendt i deres stile.

Generelt tager disse "krumspring" afsæt i, at anvendelse af GT gør det svært at vurdere elevens niveau, og at GT derfor skal undgås. Ud over de forskellige benspænd forsøger læreren også på forskellige måder at etablere en dialog med eleverne om anvendelse af GT.

Prøver at fraråde anvendelse af GT gennem dialog

De dialoger, der finder sted, tager afsæt i forskellige antagelser om elevernes motiver for at anvende GT. En hypotese er, at eleverne synes, at det er svært at skrive på fremmedsprog og derfor tyr til GT. En anden hypotese er, at eleverne er bange for at skrive noget forkert og er optagede af at få gode karakterer. En tredje hypotese er, at det giver eleverne selvtillid, så de tør skrive noget mere. Lærerne refererer således til elevernes sproglige profil og motivation og omtaler GT som en nem og hurtig løsning for de elever, der har det svært eller er

umotiverede: "(...) det gjaldt om at blive hurtigst færdig. Og at han måske var lidt doven. Altså, fordi de synes jo, det er irriterende, at de skal slå op i ordbogen" (FR/EN, gym). Lærerne viser også en forståelse for, at eleverne tyr til værktøjer, der er hurtige og nemme at gå til: "Og så er jeg jo rundt og kigge og gør opmærksom på, jamen det er meget fint, at det er nemt for dig at bruge, men du må ikke bruge det til prøven" (EN, grund). I forhold til hvordan eleverne anvender GT, har lærerne den hypotese, at eleverne får GT til at oversætte tekststykker uden at forholde sig kritisk til output: "(...) en stor gruppe bruger bare Google Translate. Så de skriver jo bare det på dansk, og så bliver det oversat til fuldstændig glimrende tysk" (TY/EN, gym).

Lærerne er udmærket klar over, at eleverne bruger GT i hverdagen, og en del nuancerer deres syn på GT og erkender, at "Google Translate kan jo være god, hvis man kan sproget i forvejen" (EN, grund). Men læreren kommer ikke ind på, hvad det betyder at "kunne" sproget. Nogle lærere appellerer lidt forgæves til elevernes samvittighed og prøver at overbevise dem om, at de ikke lærer noget ved at bruge GT:

(...) jeg prøver at forstå, hvorfor de gør det, (...) jeg har faktisk sagt til dem, (...) at jeg egentlig ikke bliver hverken vred, sur eller skuffet, (...) at de bliver ikke dygtigere, hvis det er, at de ikke lægger de der ting fra sig og prøver selv. (...) Øh ja. Jeg vil ikke sige, at jeg har enorm succes med det. (SP, gym)

Generelt vil lærerne gerne i dialog med eleverne, men den dialog tager afsæt i et snydeperspektiv, og formålet bliver at forhindre eleverne i at bruge GT. Denne tilgang har tilsyneladende ikke den ønskede virkning, hvilket udfordrer lærernes praksis: "Vi har måttet ændre praksis alle sammen fundamentalt" (TY, gym).

Kræver refleksioner over egen praksis

Lærerne peger på, at de aktuelle opgaver ikke længere kan bruges, da GT klarer dem godt: "Mange af de skriftlige opgaver, jeg har lavet før i tiden, dem kan jeg simpelthen ikke bruge" (TY, gym). Lærerne er bevidste om, at GT ændrer deres praksis, og at det kræver refleksion og udvikling:

Så grammatikken er kommet ind på en anden måde. (...) hele det der Google-cirkus har ændret den måde, jeg bruger de skriftlige opgaver

på. (...) vi ikke er færdige med overhovedet at udvikle os i forhold til at håndtere [GT]. (TY, gym)

Flere lærere nævner mundtlighed som en vej til at arbejde med sprog væk fra computeren: "Så jeg tænker også, at det er fedt at få dem væk fra computeren og så få fokus på det her mundtlige, at de skal åbne munden og også at tage den her fremmedsprogsangst fra dem" (EN, gym).

GT udfordrer lærernes praksis og påvirker læringssynet samt tilgangen til sprogtilægnelsen. Nogle af de hypoteser, der kommer frem, er, at eleverne lærer bedst uden brug af hjælpemidler, at de bedre husker det, de skriver med blyant og papir. Lærerne antager, at når eleverne slår ordene op uden at reflektere, fremmer det ikke dyb læring, og at eleverne således ikke lærer noget af at bruge GT. Lærerne savner tegn på refleksion hos eleverne, som kan fremme sprogtilægnelsen:

Jeg synes, det er lidt sværere for eleverne sådan her de sidste par år at gå til et sprog, fordi de bruger så meget Google og synes, det er helt okay at gøre det. Så de får ikke rigtig taget tingene ind til sig. (FR, grund)

Med andre ord hersker der tvivl hos lærerne, om OM kan bidrage til at understøtte sprogtilægnelsen.

Didaktiske implikationer

Om OM er skadelig eller ej for sprogtilægnelsen, er vanskeligt at påvise. Det skyldes dels, at forskellige forskere har forskellige kriterier for, hvad der gavner sproglæring, eller hvad der er tegn på kvalitet. Det gør det vanskeligt at sammenligne undersøgelser på området (Fredholm 2021: 81). En reflekteret anvendelse af OM kan understøtte elevernes sproglæringsprocesser og kvalificere deres sprogproduktioner. Et forbud mod at bruge OM udelukkende baseret på den antagelse, at eleverne ikke er i stand til at analysere deres output kritisk, fratager dem muligheden for at lære at bruge et potentielt værdifuldt kommunikationsværktøj (Briggs 2018: 4). Sproglærere har derfor al mulig grund til at eksperimentere med eleverne, uanset niveau, hvis OM ikke skal forblive den blinde passager, som ingen taler eller ved noget om. Herunder foreslår Bourdais (2021: 288) forskellige elevaktiviteter med OM:

Lærereens mål	Eksempel på elevaktivitet
Gøre eleven opmærksom på betydningen af søgning af ord i kontekst	Sammenligne oversættelsen af et ord isoleret med oversættelsen af det samme ord i kontekst
Gøre eleven opmærksom på ordenes forskellige betydninger (polysemi)	Se på en sætning i måltæksten og se, hvordan et polysemisk ord i kilde-tæksten er blevet oversat (fx "fyre", som kan oversættes til "lighthouse" eller "guy")
Udvikle elevens kritiske sans over for den automatiske oversættelse	Sammenligne egen eller officiel oversættelse med en automatisk oversættelse
Introducere eleven til før-redigeringsstrategier	Identificere og ændre leksis og syntaks i L1-tekst, så det ændrer L2-tekst
Introducere eleven til efter-redigeringsstrategier	Ændre L2-tekst for at ændre leksis og derefter tjekke L1-tekst
Opmuntre eleven til at bruge nye udtryk og til at løbe risici	Oversætte sætninger fra L1 til L2 og derefter afprøve andre værktøjer for at afgøre, om valg af ord er korrekt
Gøre eleven opmærksom på, at der kan være flere mulige oversættelser af den samme sætning	Oversætte den samme sætning med forskellige værktøjer og sprogteknologier

Tabel 1. Tableau 9.1 – Le traducteur en ligne: exemples d'activités d'apprentissage (Bourdais 2021: 288).

Paradigmeskift

Efterhånden som vi bevæger os længere ind i den digitale tidsalder, og OM løbende forbedres, kan sproglærere ikke tillade sig at overse de konsekvenser, som disse effektive værktøjer kan have i forhold til skriftlige produktioner. I det lange løb vil sprogteknologier, herunder OM, højst sandsynligt blive en integreret del af sprogdidaktikken (Caviglia & Dalsgaard 2021). Tekster, der er oversat ved hjælp af OM, kan dog mangle sammenhæng i diskursen, og det viser sig, at idiomatiske strukturer, talesproglige udtryk eller kulturelle referencer er vanskelige at oversætte automatisk. De tekster, der produceres af OM, er således ikke altid i overensstemmelse med sprogbrugen i L2 (Bourdais 2021). Kunne der dér ligge en ansats til at vurdere sprog-

produktion på andre parametre? Kunne OM føre til et paradigmeskift i den måde, vi vurderer skriftlige produktioner på? Svar på disse spørgsmål vil kræve et udviklingsarbejde mht. at gentænke vurderingen af skriftlige kompetencer.

Litteratur

- Bourdais, A. (2021). *Traducteurs en ligne et enseignement-apprentissage de l'anglais: Pratiques de littératie numérique en lycée* [Thèse soutenue le 19 novembre 2021, Université Lumière Lyon 2]. Lokaliseret 1. september 2022 på icar.cnrs.fr/membre/abourdais/axes-de-recherche/.
- Bourdais, A. & Guichon, N. (2020). Représentations et usages du traducteur en ligne par les lycéens. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 23 (1). doi.org/10.4000/alsic.4533.
- Briggs, N. (2018). Neural machine translation tools in the language learning classroom: Students' use, perceptions, and analyses. *JALT CALL Journal*, 14 (1), 2-24.
- Bundgaard, K. & Christensen, T.P. (2021). Du gør det også, ikke? Bruger Google Translate. Men burde du? *Kommagasinet*, 26. april. Lokaliseret 1. september 2022 på kommagasinet.dk/du-goer-det-ogsaa-ikke-bruger-google-translate-men-burde-du/.
- Caviglia, F. & Dalsgaard, C. (2021). Sprogteknologier: Er de snyd eller læringsunderstøttende ressourcer? *Sprogforum*, 72, 47-60.
- Caviglia, F., Dalsgaard, C., Kjærsholm Boie, M.A. & Thomsen, M.B. (2021). *Undersøgelse af digitale teknologier i fremmedsprogundervisningen: Sproglæreres anvendelse af digitale teknologier i gymnasiet*. Aarhus: DPU, Aarhus Universitet. Lokaliseret 1. september 2022 på pure.au.dk/portal/da/publications/undersogelse-af-digitale-teknologier-i-fremmedsprogundervisningen(e46dec8c-bb60-4b3c-a78f-3f453e14f14c).html.
- Fredholm, K. (2021). *Genvägar, omvägar och irrvägar: Gymnasieelevers användning av maskinöversättning under uppsatsskrivande på spanska*. Ph.d.-afhandling, Karlstad: Karlstad University Studies. Lokaliseret 1. september 2022 på urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-83429.
- Henriksen, B., Fernández, S.S., Andersen, H. L. & Fristrup, D. (2020). *Hvorfor gør jeg det, jeg gør? Refleksionshåndbog for sproglærere*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jolley, J. & Maimone, L. (2022). Thirty years of machine translation in language teaching and learning: A review of the literature. *L2 Journal*, 14 (1). doi.org/10.5070/L214151760.
- Poibeau, T. (2019). *Babel 2.0: Où va la traduction automatique?* Paris: Odile Jacob.