

Skriftlig studentereksamen i tysk, spansk og engelsk – et kommunikativt og funktionelt sprog- og grammatiksyn?



Hanne Leth Andersen

Mag.art. i romansk filologi og ph.d. i fransk sprog

Rektor og Professor

Roskilde Universitet

ha@ruc.dk



Mette Skovgaard Andersen

ph.d. i lingvistik og fremmedsprog og Master i fremmedsprogsdidaktik

Centerleder

NCFF

msandersen@hum.ku.dk

Fremmedsprogsundervisningen i gymnasiet baserer sig officielt på et funktionelt og kommunikativt sprogsyn, hvis man ser på formuleringerne i læreplaner og vejledninger, og det er godt og tidssvarende, også i forhold til hvad sprog- og tilegnelsesforskning peger i retning af. Det er imidlertid ikke altid elevernes oplevelse (Lund m.fl., 2023; Andersen og Blach, 2010), hvilket der kan være mange grunde til. I denne artikel undersøger vi en udvalgt eksamenstermins skriftlige studentereksamener i tysk, spansk og engelsk A-niveau ud fra en viden om, at prøver og eksamener er centrale elementer i konstitueringen af undervisningen. I forskningen taler man om, at prøver og eksamen har en washback-effekt (se f.eks. McNamara 2015, 72), hvilket henviser til, at prøve- og eksamensindhold vil have en afsmittende effekt på undervisningsindholdet.

Perspektivet i denne analyse vil være, i hvilket omfang de respektive prøver kan siges at understøtte det officielle sprog- og grammatiksyn. Vi vil derfor først kort kommentere det officielle sprog- og grammatiksyn. Dernæst opstiller vi et analyseapparat, der kan afklare, hvad de enkelte elementer tester, og i hvilket omfang dette understøtter det officielle sprog- og grammatiksyn. Vi runder af med en diskussion og konklusion.

Funktionelt og kommunikativt sprogsyn

Centralt for det officielle sprog- og grammatiksyn er, at det indebærer en forståelse af sprogtilægnelsesprocessen (se nedenfor). I en forenklet fremstilling mener man i en strukturalistisk tradition, at forudsætningen for at lære et sprog er at have (deklarativ) viden om det, så øver man sig og til sidst kan man bruge sproget. Viden kommer således før praksis, og mange sproglærende har stiftet bekendtskab med undervisning baseret på denne forståelse. Den har medført lærende, der uden videre kan remse f.eks. med bestemte forholdsord, men ikke har nogen ide om, hvad de skal bruges til og hvordan. Forskning har imidlertid peget på, at sprogtilægnelsen ofte foregår omvendt: man bruger sproget i tillid til, at man kan (confidence), øver sig (fluency) og efterfølgende i en spiralisk proces kan kaste et blik på forskellige strukturer for at forstå systemet og forfine sit sprog (accuracy) (se f.eks. Skehan 1998). Praksis kommer altså her før viden, og sproget bliver både mål og middel: Man lærer sproget ved at bruge det. Denne sidste forståelse hænger tæt sammen med det funktionelle og kommunikative sprogsyn og altså det syn, som sprogundervisningen ifølge læreplaner og vejledninger skal basere på.

At sprogsynet også betegnes 'funktionelt' hænger sammen med forståelse af sprog som noget, vi bruger til noget: Sproget har bestemte funktioner i bestemte situationer. Forståelsen er bl.a. baseret i Austins talehandlingsteori (Austin, 1952) og siden videreudviklet: Vi bruger sprog til at opnå noget med, at overtale, at navngive, at interagere osv. De funktioner er for sprogbrugeren de mest interessante at beherske, hvorfor pragmatikken og det diskursive niveau har forrang for korrekthed. Forståelsen har haft indflydelse på opfattelsen af grammatik, hvor et begreb som 'funktionel grammatik' har vundet indpas i læreplanerne for gymnasierne. At grammatikundervisningen også skal baseres på en funktionel tilgang indebærer, at det centrale i undervisningen ikke skal være en udtømmende beskrivelse af et system, men et fokus på den betydningsbærende grammatik med klare funktioner. Vi kommer tilbage til dette i analysen.

Sprog- og grammatiksyn i gymnasiets læreplaner og vejledninger

Selvom formuleringerne i de tre sprogs læreplaner og vejledninger er en smule forskellige, kan det grundlæggende sprogsyn beskrives som funktionelt og kommunikativt.

Eksamen

I figuren opstilles eksamenselementerne i den skriftlige eksamen på STX på A-niveau i tysk fortsætter A, spansk begynder A og engelsk fortsætter A. Eksamensopgaverne stammer fra december 2023¹. Hvert eksamenssæt består af en række opgaver med underopgaver (i figur i parentes). Eksaminationstid er for de to fortsætter A-sprog fem timer, og for spansk begynder A fire. I tysk og engelsk udleveres alle opgaver samtidig,

¹NB: Trods ens betegnelser refererer engelsk og tysk fortsætter A til forskellige antal års sprogundervisning, hhv. ti og otte. Spansk begynder A refererer til tre års undervisning.

og det er op til eleven at fordele tid. ”Alle”² hjælpemidler er tilladt. I spansk er der eksplicit tale om to dele, en delprøve 1 helt uden hjælpemidler på en time og en delprøve 2 på 3 timer med hjælpemidler.

Engelsk fortsætter A stx	Tysk fortsætter A stx	Spansk begynder A stx
5 timer	5 timer	4 timer (1 time til delprøve 1, 3 timer til delprøve 2)
4 opgaver (assignments) Opgave 1 -Opgave 1a (3) -Opgave 1b Opgave 2 -Opgave 2a (2) -Opgave 2b (3) -Opgave 2c Opgave 3 -Opgave 3a -Opgave 3b (3) Opgave 4 – valg ml 4a og 4b	5 opgaver Opgave 1 (18 spørgsmål) Opgave 2 -Opgave 2.1 (6) -Opgave 2.2 (2) Opgave 3 -Opgave 3.1 (10) -Opgave 3.1 (3) Opgave 4 -Opgave 4.1 (7) -Opgave 4.2 (5) Opgave 5 -Opgave 5.1 -Opgave 5.2 – valg af 1 ml. 7 underopgaver	Delprøve 1 14 opgaver Opgave 1-3 Opgave 4,5,6,7 (8) Opgave 8 (9) Opgave 9 (4) Opgave 10 (3) Opgave 11 (8) Opgave 12,13 (4) Opgave 14 Delprøve 2 Opgave baseret på 4 tekster (tekst fra delprøve 1, en skrevet tekst, en video og 5 billeder)

Figur 1: Studentereksamen A-niveau engelsk, tysk, spansk

Engelsk

Den engelske eksamensopgave har fire overordnede Assignments, tre af disse består af flere opgaver. Assignment 1, der har udgangspunkt i en tekst, består af to underopgaver (a og b), hvoraf opgave a igen består af tre opgaver og opgave b af en sprogbeskrivende opgave. Assignment 2 er også tekstbaseret med en a-del med to underopgaver, og en b-del med tre underopgaver. Derudover en c-del, der er sprogbeskrivende. Assignment 3 er multimodal og består også af en a- og en b-del. B-delen har tre underopgaver. I Assignment 4 vælges der mellem en a- og en b-del, der er baseret på henholdsvis en fiktiv og ikke-fiktiv tekst med tilhørende multimodale materialer, og hvor begge lægger op til fri sprogproduktion i form af genren analytic essay. Den frie formulering skal omfatte mellem 900 og 1200 ord.

Tysk

Opgave 1 er en tekstforståelsesopgave med 18 udsagn med kategorierne sandt og falsk. Opgave 2-4 med underopgaver er grammatiske opgaver, og overskriften er for hver opgave en grammatisk kategori, i det konkrete tilfælde løst sammensatte verber (opgave 2.1- 2.2), perfektum (3.1-3.2), og relative pronomener (4.1- 4.2). Endelig er der opgave 5, også med to dele: en fri skriftlig fremstilling ud fra den læste tekst (5.1) og en besvarelse af en ud af syv opgaver (5.2), der mest handler om at beskrive og kommentere noget bestemt fra

²Se her: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/gym/pdf23/okt/231009hjelpemiddeloversigt-til-gymnasiale-skriftlige-proever.pdf>.

den læste tekst. I 5.1 er der krav om, at fire indholdselementer skal tages i betragtning, mens formuleringerne i 5.2 ikke har obligatoriske indholdselementer. Den ene af sidstnævnte opgave 5.2 (g) er en videounderstøttet opgave. Den frie formulering i 5.1. og 5.2 skal samlet omfatte ca. 400 ord eksklusive citater.

Spansk

I den spanske delprøve 1, som eleven har højst en time til, er der 14 mindre opgaver. Overskriften er på dansk og opgaverne forskellige. I opgave 1-3 skal en teksts genre, tema og formål angives. I opgave 4 skal otte spørgsmål kombineres med otte mulige svar. I opgave 5 skal otte udsagn rubriceres efter sandt eller falsk, mens opgave 6 er otte sætninger, der skal forbindes korrekt. Opgave 7 er at forbinde otte ord med deres antonymer. I opgave 8 skal ni korrekte former vælges, hver gang ud fra fire mulige og i opgave 9 skal der laves fire korrekte sætninger ud fra givne ord. Opgave 10 består af tre underspørgsmål, hvor den korrekte danske gengivelse af en sætning skal vælges. I opgave 11 skal der indsættes otte passende verber i præsens (infinitivformen angives). I opgave 12 skal eleven med fire sætninger fortælle historien bag billedet, i opgave 13 beskrive et billede med fire sammenhængende sætninger og mindst tre adjektiver, og endelig skal der i opgave 14 skrives en dialog på spansk ud fra et billede med seks replikker. Delprøve 2 består af at skrive en e-mail i en bestemt kontekst med inddragelse af tekst A og en eller flere af de øvrige tre tekster. Der er krav om at bruge fem forhåndsgivne verber og at bøje disse, så verbaltiderne præsens, perfektum og futurum indgår naturligt. Besvarelsen skal fylde ca. 250 ord.

Analyse af delopgaverne ud fra et kommunikativt funktionelt sprogsyn

Alle prøverne bedømmes som en helhed ud fra de faglige mål i de respektive bestemmelser. De faglige mål beskrives i alle tre sprog på lidt forskellige måder ud fra grundfærdighederne: lytte, tale, læse og skrive samt kombinationer af disse. For at kunne belyse, i hvilket omfang prøverne understøtter det kommunikative og funktionelle sprogsyn, har vi i den nedenstående analyse af prøveelementerne rubriceret de enkelte elementer efter tre kriterier:

1. Hvilken af Canale og Swains (1980) klassiske delkompetencer: lingvistisk kompetence, pragmatisk kompetence, diskursiv kompetence og strategisk kompetence testes primært?
2. Hvilken grundkompetence fra læreplanerne testes primært?
3. Hvilken kommunikationsmodus er der ifølge Den Europæiske Referenceramme for sprogs Companion Volume (Council of Europe, 2020), CEFR CV, primært tale om³?

³ CEFR CV skelner mellem fire kommunikationsmodi, altså måder at kommunikere på. Ifølge denne er der fire måder at kommunikere på. Ren produktion, f.eks. holde en tale eller skrive en stil; ren reception, f.eks. forstå en radioudsendelse eller læse en tekst; interaktion, hvor produktion og reception er en veksel mellem flere kommunikationsparter, f.eks. samtale og brevskrivning og mediering, hvor sprogbrugerens rolle er at agere som mediator og formidle, f.eks. tekster (i en oversættelse, fortolkning eller genfortælling), koncepter eller kommunikation.

Engelsk

Tre ud af fire hovedopgaver i engelsk tester på forskellig vis den lingvistiske kompetence isoleret (syntaks, adjektiv, adverbier, verballed, tempus, modus). Flere af opgaverne indeholder krav om metalingvistiske svar og dermed deklarativ viden. Opgaverne 1a, 2a, 2b, 3a, 3b ser på overfladen ud til at være læse-lytteopgaver (tekstforståelsesopgaver), da forlægget er tekster eller lyd, men der skal ikke i disse – således som man ellers ville forvente i en kommunikativ tænkt opgave – læses eller lyttes efter indhold, men efter sproglige fænomener. Bortset fra opgave 4 (a+b) er der i opgaverne tale om reception og produktion i en isoleret grammatisk kontekst. Der er ikke gjort forsøg på at gøre opgaverne kommunikativt relevante, hverken i et receptions- eller produktionsperspektiv. Opgave 4, hvor der kan vælges mellem a og b, tester såvel den lingvistiske som den diskursive kompetence i et produktionsperspektiv. I 4b testes yderligere den pragmatiske kompetence, idet eleven skal forholde sig til målgruppetilpasning. Det er dog væsentligt at bemærke, at det er en helt særlig og specifik genre, der testes, nemlig analytical essay, hvilket kan antyde, at formelle genretræk er væsentligere end pragmatik.

Sammenholdt med at delopgaverne med lingvistikken som testobjekt står først, sender vægtningen i den engelske studentereksamens opgaver det klare signal til eleverne (og lærerne), at viden kommer før praksis, hvorfor opgaven ikke umiddelbart kan siges at understøtte det officielle sprog- og grammatiksyn.

Tysk

Omtrent samme fordeling ses i den tyske opgave, hvor tre ud af fem hovedopgaver tester lingvistisk kompetence (verbalformer, tempus, syntaks, pronomener). Som ovenfor kan opgaverne ved første øjekast ligne læseopgaver (på sætningsniveau), men da det kommunikative formål og indhold er uden betydning for forståelsen og løsning af opgaven, må opgave 2, 3 og 4 anses for at være test af formel lingvistisk kompetence. Opgave 2, 3 og 4 er, ligesom i den engelske prøve, reception og produktion i en isoleret grammatisk kontekst. Opgave 1 er test af både diskursiv og lingvistisk kompetence i et receptionsperspektiv og tester med sine sandt-falsk kategorier læseforståelsen. Den sidste opgave 5, hvor eleven i 5.1 skal skrive en slags referat af en tekst med obligatoriske indholdselementer og i 5.2 skal kommentere og beskrive elementer fra denne eller andre tekst, har både den lingvistiske og i mindre omfang den diskursive kompetence som objekt og tester både læse- og skrivefærdighed (i en af delopgaverne i 5.2 ligeledes lyttefærdighed). 5.1 kan minde om en medieringsopgave, men lægger med sine prædefinerede indholdselementer ikke op til, at eleven har et valg, hvorfor den ikke kategoriseres som mediering.

Den tyske eksamensopgave kan således siges at være rammet ind af to opgaver med et fokus, der rækker ud over den rent formelle kompetence, men har alligevel i 2, 3 og 4 et klart signal til eleven (og lærerne) om, at form er vigtigere end indhold og viden vigtigere end praksis. Sprog er struktur mere end kommunikation, og heller ikke denne opgave kan derfor samlet set siges at understøtte det officielle sprog- og grammatiksyn.

Spansk

Den spanske delprøve 1 består som tidligere nævnt af 14 delopgaver. Halvdelen af disse tester fokuserer på lingvistisk kompetence, men også den diskursive, idet fokus er læsefærdighed med henblik på forståelse ikke kun af det tekstinterne indhold, men også af genre (1) og formål (3). Ren lingvistisk kompetence testes i 7, 8, 9 og 11, men det er væsentligt at bemærke, at dette ofte sker ved indsættelsesøvelser i en (kon)tekst, hvorfor det kan hævdes, at der både er tale om reception og produktion i nogle af disse opgaver. Opgave 12, 13 og 14 tester lingvistisk og diskursiv kompetence inden for skrivefærdigheder, idet der er tale om fri tekstproduktion med et enkelt bensepænd. Opgave 14 kan også siges at teste pragmatisk kompetence, idet der skal skrives replikker. Dermed testes også indirekte interaktion.

I modsætning til den engelske og tyske studentereksamen gives der klare anvisninger i delprøve 1 til både elev og censor om vægtning af opgaverne. Hver opgave har en pointangivelse og den frie del udgør 15 point ud af 40 mulige. Dette kan signalere til eleven, at lingvistisk kompetence er væsentligst, men gør det ikke nødvendigvis, da de øvrige opgaver som nævnt også har den diskursive kompetence som objekt.

Delprøve 2 tester lingvistisk og diskursiv kompetence (og indirekte strategisk), idet der er vægt på skrivefærdigheden i et produktivt perspektiv med et par bensepænd om, at bestemte verbalformer skal indgå ”naturligt” i teksten. Igen begrænser det elevens valgmuligheder og dermed frie tekstproduktion.

Den spanske eksamensopgave må på ovenstående baggrund siges at understøtte det kommunikative funktionelle sprogsyn. Der testes ganske vist også lingvistisk kompetence, men stort set altid i en kommunikativ kontekst og med et klart signal til eleven om, at det er nødvendigt at forstå teksterne, deres formål osv. og ikke kun beherske grammatikken.

Perspektiver

Da forskning har vist (f.eks. Lavadia 2022, 278), at der er en sammenhæng mellem lingvistisk kompetence og skrivefærdighed, kan der være god grund til at teste denne. Når testen imidlertid, som vi har set det for især tysk og engelsk, fokuserer på formel lingvistisk kompetence og mindre på pragmatik, diskurs og strategi, vil der være en tendens til, at både lærer og elev fokuserer på dette i undervisningen, og teksters og grammatiske elementers funktioner og formål ryger i baggrunden. Eleven kan ikke forventes at kende sammenhængen, og for eleven kan det se ud, som om man lærer og skal kunne grammatik som et selvstændigt mål. Det kan forklare diskrepansen ml. elevoplevelser og læreplaner, som vi refererede til ovenfor. Såvel Andersen og Blachs undersøgelse fra 2010 (Andersen og Blach, 2010) som NCFE's store elevperspektivundersøgelse (Lund m.fl., 2023) peger på, at eleverne ikke synes at opleve en undervisning, der baserer sig på et funktionelt og kommunikativt sprogsyn, idet eleverne i en meget forenklet gengivelse i stort omfang giver udtryk for, at fremmedsprogsundervisning er lig med grammatikundervisning og dermed snarere er strukturalistisk forankret. Det ligger uden for denne artikels formål at komme med forklaringer på, hvorfor det officielle sprogsyn ikke synes rigtigt implementeret, men det er oplagt – ud over de her undersøgte eksamener og deres washback-effekt jf. tidligere – at vende blikket mod den uddannelse en kommende gymnasielærer

gennemløber, dels gennem sit femårige universitetsstudium og sit etårige pædagogikum. Man kan stille spørgsmål ved, i hvilket omfang en kommende gymnasielærer har mulighed for at forstå og i sin undervisning implementere det officielle sprogsyn.

En stor del af opgaverne kunne med fordel sættes ind i rammer, der i højere grad honorerer det kommunikative og funktionelle sprogsyn. Lytte- og læseopgaverne i engelsk (1a, 2a, 2b, 3a, 3b) kunne dreje sig om at lytte henholdsvis læse efter indhold, eller – hvis man vil sikre sig forståelse af en grammatisk funktion som f.eks. omvendt ordstilling – bede eleven omskrive et par sætninger fra teksten sat ind i en kontekst til spørgsmål. I den tyske opgave 3.1 kan der være rigtig god kommunikativ grund til at være i stand til at omsætte en præteritum til en perfektum. Præteritum bruges ofte i skriftsprog, mens perfektum ofte bruges i talesprog (Skovgaard Andersen og Hansen, 2009). En opgave, der havde samme genstand, men et andet udtryk og som ville være mere understøttende for det officielle sprog- og grammatiksyn, ville derfor være at bede eleven omsætte en skriftteksts indhold, fordi eleven nu mundtligt ville fortælle en anden om det. Også i den spanske eksamensopgave, der ellers – som det vil være fremgået – er den klart mest kommunikative⁴ ville der være muligheder for at gøre opgaverne endnu mere kommunikativt relevante. I delprøve 2, hvor eleven skal anvende fem ud af en række verber, fremhæves det f.eks. at ”du skal bøje verberne, så følgende verbaltider indgår naturligt i teksten”. I stedet for fokus på form, kunne der uden videre være fokus på funktion og følgeteksten kunne lyde: Du skal sørge for, at din modtager forstår, at noget af det, du vil fortælle, sker lige nu, er sket eller vil ske. Dette kunne evt. følges af et eksempel. Ovenstående eksemplariske forslag blot til at illustrere, hvordan eksamenerne med få ændringer i højere grad kunne understøtte det officielle sprog- og grammatiksyn⁵, og samtidig dels lægge mere op til en kommunikativ undervisning, dels gøre det mindre vanskeligt for lærerne at leve op til kravene.

Litteratur

Andersen, H. L. og Blach, C. (2010). *Tysk og fransk fra grundskole til universitet*. Aarhus Universitetsforlag.

Andersen, H. L., Fernandez, S. S., Fristrup, D. og Henriksen, B. (2015). *Fagdidaktik i sprogfag*. Frydenlund.

Austin, J. L. (1952, January). How to talk. Some simple ways. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 53, 227-246. Aristotelian Society, Wiley. <https://doi.org/10.1093/aristotelian/53.1.227>

Canale, M., og Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1 (1), 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>

Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume*, Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.

⁴ Det kan undre, at spansk tilsyneladende er længere sin implementeringsproces af det officielle sprogsyn, men én forklaringsansats kunne være, at der er tale om begynder A; en anden, at faget er introduceret senere i fagrækken og en tredje, at universitetsuddannelsen adskiller sig fra de to øvrige. Det er dog igen uden for denne artikels ærinde at undersøge dette (se dog evt. Fernandez og Andersen 2019).

⁵ I lyset af de nye teknologier er det måske også værd at diskutere, om der skal være skriftlige eksamener på A-niveau, men det er ikke fokus her.

Fernández, S. S. og Andersen, H. L. (2019). Oral proficiency in second and third foreign languages in the Danish education system. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 13 (1), 49–67. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201903011689>

Lavadia, M. B. (2022): Revisiting Competence and Performance: Do Grammatical and Discourse Competence Facilitate Productive Skills? In P. Agarwal (red.), *Management, Education and Social Sciences Organized by Inceed and Space* (245-262). Manglam Publications.

Læreplaner og vejledninger for stx <https://emu.dk/stx> (downloadet 16.04.24).

Lund, S. B., Jakobsen, A. S., Skovgaard Andersen, M. og Kjærgaard, H. W. (2023). *Elevperspektiver på fremmedsprog fra grundskole til gymnasium: En motivations- og barriereanalyse*. Det Nationale Center for Fremmedsprog (NCFF). <https://viden.ncff.dk/ncff/elevperspektiver-paa-fremmedsprog-fra-grundskole-til-gymnasium>.

McNamara, T. F. (2015). *Language testing*. Oxford University Press.

Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press <https://doi.org/10.1177/003368829802900209>

Skovgaard Andersen, M. og Hansen, D. (2009). (Et) Aspekt i tyske tempusformer? I K. Farø, A. Holsting, N-E. Larsen, J. E. Mogensen og T. Vinther (Red.), *Sprogvidenskab i glimt: 70 tekster om sprog i teori og praksis* (176-183). Syddansk Universitetsforlag.