

Den naturlige samtale i fremmedsproglig læring. – Ny arbejds- og eksamensform i lyset af gymnasireformen

Af Agnete Troensegaard og Lone Ambjørn¹

1. Indledning

Formålet med denne artikel er at plædere, ikke alene for bevarelsen af den nye arbejds- og eksamensform, som oparbejdelse af fremmedsproglig samtalefærdighed indebærer, men også for styrkelse af tiltag, der på lignende vis kunne fremme sprog elevernes læringsproces og medansvaret herfor.

I 1992 implementerede Lone Ambjørn (herefter: LA) samtalefærdighed som disciplin på BA-studiet i spansk på HHÅ. Den nye disciplin blev til på basis af flere års forskning i spansk interaktiv talesprogsdiskurs, og undervisningsmaterialerne hertil er specielt udarbejdet med henblik på oparbejdelse af den studerendes pragmatiske (sproghandlinger, adækvat adfærd), diskursive (gambitter, dialogopbygning) og strategiske (kommunikationsstrategier) kompetence. Undervisningen afvikles over studiets tre første semestre og afsluttes med en gruppeeksamen.

Uddannelsesstyrelsen ønskede igen i 2003 at eksperimentere med nye eksamensformer. På dette grundlag, samt inspireret af LA's erfaringer på området, besluttede Agnete Troensegaard (herefter: AT) at deltage i et standardforsøg på Skive Gymnasium & HF, hvori deltog både 2. og 3.g'ere.²

Baggrunden for denne artikel er således den løbende videns- og erfaringsudveksling, vi har haft på området igennem de sidste tre år, bl.a. i forbindelse med den positive afvikling af et gruppeeksamensforsøg ved mundtlig eksamen på Skive Gymnasium & HF i 2004. Den konkrete anledning er imidlertid vores dybe beklagelse og forundring over, at det for øjeblikket ikke er muligt at fortsætte med gruppeeksamen i spansk i gymnasiregi, skønt Uddannelsesstyrelsens Bekendtgørelse for Spansk efter Gymnasireformen netop sætter fokus på de kommunikative kompetencer, selvstændighed og medansvar³. Disse mål bliver det vanskeligt at nå, hvis forældede fremmedsproglige kommunikations- og eksamensformer også efter reformen skal være fremherskende.

Endvidere indgår i artiklen en kommentar til den evaluering, som censor ved gruppeeksamen på Skive Gymnasium & HF sommeren 2004 formulerede – specielt med henblik på et ændringsforslag til udvikling af forsøget.

2. Undervisningens mål: den naturlige samtale

Det overordnede formål med den ændrede undervisningsform er at lære eleverne at samtale, dvs. indgå i en gensidig kommunikativ proces og samarbejde med en eller flere partnere om at opbygge en dialog, såvel strukturelt som indholdsmæssigt. Om end det primære formål med undervisningen er at gøre eleverne til gode samtalepartnere på spansk, er en positiv sideeffekt ved undervisningen for en del elever, at de også bliver mere bevidste om deres samtalefærdighed på dansk.

For at kunne deltage i en ægte tovejskommunikation på fremmedsproget skal eleverne eksplicit og systematisk undervises i dialogopbygning, samtaleregler, replikskifterregulering, sproghandlingsrealisation, strategisk problemløsning mv. Og det indebærer i sprogundervisningen fokus på oparbejdelse af den diskursive, pragmatiske og strategiske kompetence – på ingen måde på bekostning af oparbejdelse af den formalsproglige kompetence, men som et nødvendigt supplement hertil.

¹ Agnete Troensegaard: Skive Gymnasium & HF, at@skive-gym.dk
Lone Ambjørn: Handelshøjskolen i Århus, spansk faggruppe, lam@asb.dk
EMU Portalen, spansk, <http://www.emu.dk/gym/fag/sp/>
² <http://us.uvm.dk/gymnasie/udvikling/haefte40/omslag.htm?menuid=150515>
³ Bekendtgørelsen nr. 1348 af d. 15. dec. 2004 pp. 167-69.

En eksplicit og systematisk undervisning i interaktiv kommunikation med henblik på udvikling af elevernes interaktive kommunikationsfærdighed indebærer ikke alene nye og til formålet udarbejdede øvelses- og opgavetyper, men også indførelse af mere utraditionelle undervisningsmetoder og arbejdsformer. Her tænkes bl.a. på en drejning væk fra den fortsat meget dominerende lærerstyring til fordel for en højere grad af deltagercentrering, hvis fordele består i et mindre stift diskursmønster, større variation i sprogbehandlingsrealisationer og mekanismer til replikskifteregulering samt længere taletid til hver enkelt deltager med et langt større læringspotentiale til følge.

Hvad angår tidsaspektet, påvises det i flere undersøgelser på området, at den lærerstyrede fremmedsprogsundervisning kun giver ca. 20 % af taletiden til eleverne, medens resten går til underviseren (f.eks. Trosborg 1995). Hvis det er sprogeleven og ikke underviseren, der skal lære at tale fremmedsproget, er et skift fra lærerstyring til deltagercentrering med udgangspunkt i *interaktive kommunikationsopgaver* en nødvendighed. Sammenlignet med den lærerstyrede undervisningsdialog udmærker denne opgavetype sig ved at fremme og give bedre muligheder for deltageraktivitet og naturlig kommunikation.

Det skyldes flg. faktorer (se også Wagner1990)

- der skabes et langt mere naturligt diskursmønster
- der skabes kreativitet og variation i dialogen, fordi alle elever aktiveres på én gang i deres skiftende roller som afsender og modtager
- opgaven kan udvikles i den retning, deltagerne selv ønsker det
- den levner mulighed for inddragelse af personlige synsvinkler i dialogen
- den bibringer forståelse af, at alle deltagere i en samtale er lige ansvarlige for dens opbygning
- den medvirker til udvikling af uafhængighed af underviser samt til samarbejdsevne

Det har med den nye undervisningsform været et ønske og et mål at komme ud over de forældede og virkelighedsfjerne aktiviteter, der fortsat synes at dominere inden for mundtlig fremmedsproglig kommunikation. Foruden de meget brugte oplæg, som tvinger eleverne til at "tale skriftsprog", tænkes også her på de produktfikserede dialoger, hvor den såkaldte interaktion indskrænker sig til lærerstyrede overhøringer i en tekst eller et udenadlært pensum med et urealistisk hukommelses- og korrekthedskrav til elevernes kommunikative evne. Især er det bekymrende at opleve, at en del elever, efter mange år som sprogindlærere, tilsyneladende har fået indarbejdet denne kunstige og til formålet skabte diskurs i en sådan grad, at de opfatter den som naturlig og den ægte interaktive talesprogsdiskurs som unaturlig og meget vanskelig at tilegne sig på fremmedsproget.

Foruden de kommunikative aspekter i fremmedsprogsundervisningen har der også i en længere årrække været fokus på selvstændighed og medansvar. Den stadigt stigende interesse for disse begreber skal naturligt ses i lyset af, at sprogindlæring nu engang ikke kan finde sted, uden at sprogeleven selv spiller en aktiv rolle i processen. Behovet for højnet selvstændighed bliver særligt klart i de deltagercentrerede opgavetyper, hvis afvikling i længere perioder må foregå uden assistance fra underviseren, der i sigens natur ikke kan være hos alle samtalegrupper i lokalet på én gang.

Alt i alt er det på denne baggrund særdeles påkrævet, at der, såvel i undervisnings- som eksamenssituationen, tages udgangspunkt i mere virkelighedsnære kommunikative situationer, der fordrer et diskursmønster og en sprogbrug, som eleverne vil opleve i autentiske dialoger med indfødte sprogbrugere.

2.1 Gruppeeksamen

Gruppeeksamener i samtalefærdighed er fortsat ikke så meget brugt i Danmark, hvilket logisk hænger sammen med, at undervisning i samtalefærdighed heller ikke har fået mulighed for at vinde nævneværdigt indpas inden for gymnasiesektoren. Men når man så indfører undervisning i samtalefærdighed, er man naturligvis også nødt til også at finde frem til en mundtlig eksamensform, der mest hensigtsmæssigt kan prøve eleverne i denne færdighed og på samme tid sikre overensstemmelse imellem undervisnings og -eksamensform.

Af fordele ved gruppeeksamen skal nævnes:

- Kommunikationen foregår i mere symmetriske rollekonstellationer, og den enkelte eksaminands præstation sættes ikke i skyggen af eksaminators.
- Eksaminanderne føler sig mere trygge i et kommunikativt samarbejde med andre ligestillede og vil derfor yde en bedre præstation.
- Eksaminanderne føler sig mere frie og spontane i sprogudøvelsen.
- Kommunikationen virker mere naturlig end i den traditionelle eksamensform, hvilket logisk hænger sammen med, at undervisningens fokus netop er den naturlige samtale (i modsætning til f.eks. lærerstyret dialog, rollespil o. lign).
- Evalueringen foretages på et mere sikkert grundlag, idet eksaminator ikke behøver at bidrage til at holde samtalen i gang, men fuldt ud kan koncentrere sig om at bedømme eksaminandernes præstation.

2.2 Uheldige konsekvenser ved traditionel undervisnings- og eksamensform

Som påpeget, hører undervisningsform og eksamensform uløseligt sammen. Her plæderes således ikke for en generel omlægning af mundtlige eksamener til deltagercentrerede gruppeeksamener. Afhængigt af sprogundervisningens formål og indhold findes der givetvis andre hensigtsmæssige eksamensformer, hvormed man effektivt kan evaluere forskellige aspekter af elevernes mundtlige kommunikative evne. Det essentielle er, at undervisning, læring og eksamen tilpasses hinanden, og at der via indførelse af nye eksamensformer åbnes mulighed for nye undervisnings- og læringsformer.

Vigtigheden af at man i undervisningen i gymnasiesektoren får mulighed for at bevæge sig væk fra de traditionelle ikke-interaktive træningsformer som genfortællinger, referater, emnepræsentation osv., i kombination med lærerstyrede og tekstbaserede pseudosamtaler, viser en undersøgelse foretaget af LA. Den citeres her (Ambjørn, 2001: 3-4):

"Ved opstart på BA-studiet i spansk på Handelshøjskolen i Århus fremgår det, at de studerende stort set ikke er i besiddelse af en evne til deltage i ægte og naturlig interaktion på fremmedsproget. Et mere sikkert vidnesbyrd for denne påstand findes i notater, LA siden 1992⁴ har taget i takt med opbygningen af kurset 'mundtlig kommunikation' på BA-studiet i spansk. Disse notater er blevet til med det formål at finde ud af på hvilke områder, der særligt intensivt skulle sættes ind overfor i undervisningen samt med henblik på løbende revideringer og forbedringer af undervisningsmateriale.

Om end der ikke er tale om en egentlig videnskabelig undersøgelse, viser optegnelserne med al tydelighed, at de studerende, hvad enten de kommer direkte fra gymnasiet eller med en ekstra sproglig ballast fra et ophold i et spansktalende land, i undervisningssituationen kommunikerer mundtligt vha. et rituelt og særegent sprog, som kun kan stamme fra en mindre hensigtsmæssig og meget rodfæstet undervisning i mundtlig kommunikation. Endvidere registreres en skeptisk holdning til eksplicit og systematisk undervisning i mundtlighed.

⁴ Samtlige notater er fra studiets 1. sem.

Det drejer sig tydeligvis om fænomener, der ikke kun er karakteristiske for spanskundervisningen, for der er generelt fra de studerendes side ingen eksplicite eller implicite tegn på genkendelse over for hverken metode eller indhold i den undervisning i mundtlig kommunikation, der tilbydes de studerende på spanskstudiet. Heraf kan det udledes, at de studerende heller ikke er bekendte hermed fra undervisning i andre sprog på andre niveauer.

Af tegn, dels på manglende kendskab til en bevidst indfaldsvinkel til undervisning i mundtlig interaktion, dels på undervisningspåført kommunikativ adfærd, er flg. registreret som de mest markante:

- Den måde, de studerende i starten griber de mundtlige gruppeopgaver an på, vidner om en opfattelse af mundtlig kommunikationstræning som en slags underholdning med det ene formål at "snakke" på fremmedsproget. Der er en udtalt manglende tilbøjelighed til at arbejde bevidst og systematisk med interaktiv mundtlighed på trods af en forudgående bevidstgørelse om vigtigheden heraf.
- Som et led i ovenstående kan det iagttages, at de studerende sjældent følger de skriftlige vejledninger i, hvordan de enkelte øvelser og opgaver skal gribes an og ej heller holder sig det læringsmæssige formål med dem for øje.
- De studerende arbejder kommunikativt ukritisk og er ikke tilbøjelige til selv at korrigere inadækvat kommunikativ adfærd, på trods af at de har registreret den i forløbet.
- Selv om de studerende i sprogundervisningen er vante til at træne grammatiske fænomener isoleret, har de svært ved at acceptere nytteværdien i at gøre det samme med kommunikative elementer som en forberedelse til de større frie samtaleopgaver.
- De studerende "taler skriftsprog" og er ikke bevidste om forskellene imellem talt og skrevet diskurs eller årsagerne til denne forskel. Endvidere registreres der i deres sprog stort set ingen former for naturlige talesprogsfænomener.
- I samtalen anlægger de studerende ikke en personlig synsvinkel på emnerne, men vælger at genfortælle og resumere, hvad de har læst, set eller andre har sagt. Dialogmønstret forekommer meget stift i forhold til naturlig spansk interaktion. Der tales i klart afgrænsede enheder med små pauser efter hvert dialogbidrag og uden overlappende tale.
- På trods af at øvelserne lægger op til ægte kommunikation, hvor partnernes svar og kommunikative reaktioner ikke er kendt på forhånd, kaster de studerende sig ikke ud i længere dialogbidrag, men holder sig til den form for korte svar, der kendes fra den lærerstyrede samtale med udgangspunkt i forberedte tekster. Endvidere inkorporeres i svarene så store dele af spørgsmålet som muligt, hvilket de studerende selv begrundes med, at de af deres sprogundervisere har fået at vide, at de skal sige så meget som muligt i undervisningen.
- Der fokuseres mere på sproglig form end på kommunikativ effektivitet med mange uhensigtsmæssige afbrydelser i dialogen til følge.
- Der forekommer stort set ingen forsøg på selvstændig sproglig eller kommunikativ problemløsning. Ligeledes når de studerende sjældent frem til en interaktiv forståelsesafklaring, men giver op over for kommunikative kriser og slår over i dansk eller tilkalder hjælp. Det vil sige, at bl.a. vendinger, hvormed man udtrykker forståelsesproblemer, sikrer forståelse og udtrykker forståelse, er fraværende i de studerendes intersprog.
- De studerende har ingen fornemmelse af, at de som samtalepartnere selv er medansvarlige for opbygningen af en dialog. Der skabes ikke et egentligt emnefællesskab, og det kniber med at tilpasse informationsmængden. Oftest gives der for mange eller for få informationer i forhold til modtagers forhåndsviden.
- Der vises ikke kommunikativt den store opmærksomhed eller interesse for, hvad dialogpartnerne siger. Dette giver sig udslag i en meget sparsom tilbagekanaliserende feedback."

LA kan her i 2005 bekræfte, at ovenstående ikke har ændret sig siden undersøgelsen i 1992. Hvis man i gymnasiesektoren ikke gives mulighed for at tilbyde en gruppeksamensform, der er i overensstemmelse med en mere tidssvarende sproglig undervisnings- og læringsform med nøgleord som *interaktion, deltagercentrering, medansvar* i fokus, vil eleverne aldrig lære at føre en naturlig samtale på fremmedsproget. Dette har de uheldige konsekvenser, at de får svært ved mundtligt at kommunikere adækvat med indfødte målsprogsbrugere, hvilket på sin side er en hæmsko for den videre udvikling af den fremmedsproglige mundtlige kompetence.

3. Standardforsøg i 2003/04 ved mundtlig studentereksamen i spansk

Uddannelsesstyrelsen ønskede igen i 2003 at eksperimentere med nye eksamensformer. På Skive Gymnasium & HF havde både 2. og 3.g'erne i 2003 deltaget i ministeriets standardforsøg ved mundtlig eksamen i spansk⁵. Om end den lærerstyrede samtale fortsat indgik i undervisningen i et vist omfang, blev fokus i dette standardforsøg igennem hele skoleåret i højere grad lagt på elevernes bevidste arbejde med *Den naturlige samtale*⁶.

Metoden benyttet i arbejdet med *Den naturlige samtale* er baseret på psykolingvistiske iagttagelser, der viser, at den menneskelige hjerne kun er i besiddelse af begrænset evne til at forarbejde og til-egne sig informationer⁷. Der sker ingen sprogtilegnelse, hvis eleverne ikke er parate til at optage nye elementer i deres fremmedsprog. Hvis eleverne ikke har opnået forståelse for en givet regel, er de ikke i stand til at bruge den sprogligt korrekt. Det vil i praksis sige, at underviseren forsøger at påvirke elevernes læringsproces på et meget tidligt stadium og først og fremmest sætter fokus på *input*⁸ rettet mod forståelse med det formål at fremme *intake*⁹. At input bliver til intake er ifølge Schmidt (1990) den første grundlæggende forudsætning for en egentlig sproglig tilegnelse. Eleverne løser altid forståelsesorienterede øvelser før de produktive. Først når eleverne har opnået forståelsen efter bevidstgørende og forståelsesorienterede øvelser, trænes der ved hjælp af bundne, produktive øvelser, hvorved brugen af de nye gloser eller gode vendinger delvist automatiseres.

Som nævnt, udvikles en samtale igennem en gensidig proces, idet man skal kunne indgå i et samarbejde og et samspil med en eller flere partnere om at opbygge en samtale såvel strukturelt som indholdsmæssigt. For at være i besiddelse af den såkaldte mundtlige sprogfærdighed, skal eleverne således både kunne *tale* og *samtale*. I denne proces får eleverne et "ekstra lag" oven på deres talefærdighed, som i et vist omfang skal være tilegnet, inden samtalefærdigheden kobles på. Flere samtalepartnere kommunikerer ved både kortere og længere replikker med en langt friere og mere uberegnelig struktur. Den 'interpersonelle' funktion, dvs. hensyntagen til samtalepartnerens indbyrdes forhold og meninger, spiller en rolle. Endvidere er det vigtigt at kende til visse grundlæggende spanske samtalefænomener som f.eks. [gambitter](#).

Eleverne arbejder også i praksis med begrebet *den gode samtalepartner*, som bl.a. indebærer, at ingen partner må være for dominerende i forhold til andre, og at alle med fælles hjælp skal kunne komme til orde i samtalen. Dette bevirker, at også de mindre talende elever får mulighed for at komme til orde.

Eleverne havde i løbet af skoleåret etableret gruppe- og pararbejde: de stillede og besvarede spørgsmål til tekster, film, billeder o.l., som de arbejdede med; de fordybede sig i repetitionsfasen i de for

⁵ <http://us.uvm.dk/gymnasie/udvikling/haefte40/omslag.htm?menuid=150515>

⁶ <http://skivegym.hugin56.net.uni-c.dk/glfp/gl-fag/spansk/mdtlelevstartside/elevstartside/mdtlelevstartside.htm>
pass word 'Master' og Spansksiden.

⁷ F.eks. McLaughlin/Rossmann/Mcleod 1983; Ellis 1997/2001.

⁸ Input: de fremmedsproglige data, en sprogindlærer udsættes for gennem kontakt med fremmedsproget.

⁹ Intake: hvad en sprogindlærer forstår af input, men ikke nødvendigvis er i stand til at anvende i praksis.

dem mest interessante temaer i de opgivne tekster/film; de udarbejdede gloselister og emnekæder¹⁰ til ovennævnte temaer.

Eleverne fik i denne repetitionsfase mulighed for at formulere sig helt frit i deres samtaler om repetitionsmateriale (pensum til studentereksamen) med følgende rollefordeling:

- A indleder og introducerer nyt emne på max. 6 min. og kan bruge gambit- og gloselister om nødvendigt
- B markerer emneskift (efter max. 6 min.)
- C er observatør (eller markerer evt. endnu et emneskift). Herefter samtaler A, B (og C) normalt om de valgte emner.

Det er endvidere vigtigt at arbejde med ordforråd, så de nyeste gloser kan bruges aktivt. De forskellige kommunikative øvelser i timerne kan være et supplerende middel til at sikre repetition af glosemateriale. Der blev således givet mulighed for en systematisk oparbejdelse af et gloseforråd: i lektielæsningen (hjemme), tekstarbejdet på klassen, hvor eleverne selv stillede spørgsmål til den læste lektie, overførsel af glosen til portfolio på spanskkonferencen i Skolekom (jf. afsnit 3.1) og endelig i samtalen i gruppen eller med partner samt ved indføring og træning af gloser i *gtPlus*¹¹.

For at elevernes ordforråd kunne øges mest muligt, var det målet, at de skulle påvirkes af så mange faktorer som muligt. Forskningslitteraturen påpeger, at specielt seks faktorer er væsentlige for lagring af ord i langtidshukommelsen: 1) hyppighed, 2) dybden i den kognitive bearbejdning, 3) muligheden for at arbejde med et netværk af associationer, 4) variationen af præsentationsformen, 5) iøjnefaldende træk ved ordet og endelig 6) intervalmetoden (Ambjørn 2001; Henriksen 1995).

3.1 Inddragelse af sprogteknologiske værktøjer og den digitale portfolio

Undervisningen, som leder op til eksamensforsøget, er fortrinsvis udviklet som sammenhængende IT-støttede undervisningsforløb. Dette er gjort ud fra den vurdering, at IT optimalt kan støtte de progressivt opbyggede faser i et undervisningsforløb samtidig med, at der er mulighed for at tilgode den enkelte elev. Elevens læring kan blive optimal, fordi der med IT-inddragelsen er gode muligheder for differentieret undervisning. Der differentieres både på materialer og på tid.

Der blev arbejdet to timer ugentlig i edb-lokalet, hvor det materiale, som eleverne havde produceret i ugens løb i forbindelse med deres arbejde med teksterne (emnekort med gloser og gode vendinger), blev overført til skolens intranet som elevportfolier, der var tilgængelige for alle i klassekonferencens forskellige 'landemapper'. Skriftlige oversættelser, som skulle styrke tilegnelsen af gloser i forbindelse med tekstlæsningen, blev udarbejdet som fællesdokumenter i Skolekom.

Denne fremgangsmåde hjalp specielt de svage elever med en strukturering og arkivering af udarbejdede elevmaterialer. Ved sommerekamen 2002 på skolen havde flere elever i 2. og 3. g udtalt, at deres portfoliomateriale havde været af uvurderlig betydning for deres eksamenslæsning.

Under afprøvningen af de sprogteknologiske værktøjer i forbindelse med *tekstlæsningen* i et tidligere IT-støttet skriftligt eksamensforsøg¹² havde 16 højniveauelever et par år tidligere fundet den 'nemmere', 'mere motiverende', 'mere spændende'. Præcis de samme positive tilbagemeldinger kom

¹⁰ Hermed danner man glidende overgange fra et emne til et andet.

¹¹ Det elektroniske gloseværktøj *gtPlus* er opbygget over intervalmetoden og udarbejdet af Ambjørn og Beyer. For en uddybning se <http://gbcdesign.dk/>

¹² Se: http://www.skivegym.dk/topmenu/omskolenpaedagog_.htm#
For en meget mere detaljeret beskrivelse af eksamensforsøget se:
<http://www.emu.dk/gym/fag/sp/inspiration/it/agnetetr2001.pdf>

fra de elever fra gruppeeksamensholdet, der ikke tidligere havde brugt disse hjælpemidler: de nåede at slå langt flere gloser op ved hjælp af den elektroniske ordbog og forstod derfor teksten bedre. Måske styrker den elektroniske ordbog ikke oparbejdelsen af ordforrådet i forhold til et opslag i en ordbog, men den fik nogle elever til at arbejde videre, hvor de ellers – uden IT-værktøjerne – ville have givet op.

3.2 Gruppeeksamen på Skive Gymnasium Spansk B niveau juni 2004

Gruppeeksamen var en hel naturlig følge af det IT- integrerede forløb i 2.g, som er omtalt ovenfor. Desuden inspirerede LA's erfaringer med mundtlig gruppeeksamen i spansk på HHÅ¹³ og de positive svar fra AT's elevinterviews af en af LA's eksamensgrupper AT til at tilbyde de kommende 3.g'ere på Skive Gymnasium & HF en gruppeeksamen, hvis udformning var blevet godkendt af UVM og fagkonsulenten forinden. En forudsætning for at gruppeeksamen kunne gennemføres var, at hele holdet accepterede forsøget.

Forberedelsesfasen til gruppeeksamen var lang, idet eleverne etablerede deres grupper/par allerede efter efterårsferien.

Det blev straks fra skoleårets start gjort klart for eleverne, hvad kravet til deres kommende gruppeeksamen ville indebære: at de – og ikke underviseren – var i centrum for deres sproglige læring i de skoleår. Det var eleverne, der var igangsættere i spansktimerne for at få besvaret de arbejdsark, som underviseren udarbejdede til samtale om dagens tekst/emne (med tekstforståelses-uddybende og -perspektiverende spørgsmål). Underviseren fungerede under hele forløbet, såvel i edb-lokalet som udenfor, som inspirator, der lyttede, rettede gloser og udtale i en enkelt gruppe ad gangen.

3.3 Eksamensforberedelsen (ca. 30 timer)

1. fase:

Tekstsiderne, der blev opgivet som pensum (min. 4 temaer og 70 sider), blev optalt og fordelt i grupperne, om muligt efter interesse.

2. fase:

Der foregik en lærerstyret brainstorm på klassen: alle elever gav deres bud på de temaer, de fandt interessante og relevante i de udvalgte eksamenstekster.

3. fase:

Noter og emnekort fra spansktimerne tidligere på året blev downloaded. Alt materialet blev revideret/suppleret, og nølegloser og gode vendinger blev indført på digitale emnekort. Under hvert emnekort blev angivet hvilken dialogåbner, emneskift og afsluttende gambit, eleverne ønskede at benytte. Nølegloser og gambitter skulle, som nævnt, føres ind i *gtPlus* hjemme. Eleverne arbejdede herefter med færdiggørelse af emnekortene til fagkonferencen 1 time ugentlig i edb-lokalet.

4. fase:

Eleverne udarbejdede straks efter brainstormen en repetitionsplan for de påfølgende ugers repetitionsfase; de gav hinanden lektier for og samtalte herefter i hver spansktime min. 15 – 20 min. om dagens lektie (med glose- og gambitlisten tilgængelig) og arbejdede på denne måde med automatiseringsfasen af de udvalgte gloser, gambitter og gode vendinger.

3.4 Evaluering af undervisning og eksamen

Generelt var der meget stor tilfredshed med denne form for deltagercentreret undervisning og den efterfølgende gruppeeksamen. Alle elever tilkendegav, at de havde talt meget mere spansk, end de

¹³ Beskrevet i Ambjørn, Lone (2000a: 66).

havde troet muligt, og at de havde lært utroligt mange gloser. Bortset fra en enkelt elev, der ønskede meget mere styring fra underviser, satte alle 15 elever stor pris på deres selvstændighed og ansvar i det daglige arbejde. Tidligere nævnte elev, der desuden prioriterede sit erhvervsarbejde højere end lektielæsning, blev imidlertid til slut af sin eksamensgruppe opfordret til at yde mere, for at hun kunne være en værdig samtalepartner for gruppen. Det var endvidere AT's indtryk, at eleverne ikke i tidligere repetitionsforløb havde været så motiverede og glade i denne fase.

Hvad angår problemområder ved gruppeeksamen, følte et par af eleverne, at arbejdet i den samme gruppe havde været for lang i løbet af skoleåret. Som afhjælpning kan foreslås at arbejde i matrix-grupper i f.eks. en ugentlig spansktime.

Flere elever følte, at eksamenslæsningen derhjemme havde været meget mere tidkrævende, end de havde forestillet sig. Dette kan AT kun bekræfte og samtidig føje til, at repetitionsfasen kunne have været meget mere effektiv på skolen.

En elev havde brugt al sin forberedelsestid på at indøve gloser og gode vendinger til samtaledelen af gruppeeksaminationen og havde kun nået at skimme sin ekstemporaltekst.

Eleverne benyttede ikke mange gambitter i deres samtaler. Dette indikerer, at træningen i højere bør systematiseres, og at inddragelse af for mange forskellige gambitter på én gang bør undgås, da dette kan føre til kognitiv overbelastning. Der bør udarbejdes en 'minimumsliste'.

Set ud fra et administrativt synspunkt kræves der til afvikling af eksamen mange forberedelseslokaler med IT-faciliteter. Der kan også i stedet benyttes eksamensvagt, hvilket var nødvendigt på Skive Gymnasium & HF, hvor eleverne havde en 30 min. individuel forberedelsestid. Eleverne samledes efter forberedelsen i eksaminationslokalet, og ekstemporalteksterne blev oversat individuelt efterhånden. Nogle elever ønskede ikke, at deres gruppemedlemmer skulle overhøre deres oversættelse, hvorfor disse blev udstyret med høretelefoner, til det blev deres tur.

4. Evaluering af gruppeeksamen på Skive Gymnasium & HF, juni 2004

af Birgit Tengberg, censor ved gruppeeksamen 2004 på Skive Gymnasium & HF

"Det er mit klare indtryk, at eleverne gennem forberedelsen til gruppeeksamen har haft mulighed for at **fordybe** sig i et emne, som tilmed **interesserer**. Generelt er der ingen genvej til en god præstation, hvor der forlanges kompetence i fluency, syntaks, ordforråd, viden etc., men jeg fornemmer, at selve forberedelsen til gruppeeksamen har givet den enkelte elev mere **glæde** ved og ikke mindst mere **interesse** for faget/sproget. På den måde tror jeg også, at en sådan eksamensform kan få konsekvenser for faget og medvirke til at rekruttere flere formidlere af spansk sprog og kultur. Jeg oplevede, at eleverne under gruppeeksamen var rolige og ikke synligt nervøse. Jeg fornemmede, at de var trygge ved hinanden, fordi de under eksaminationen hurtigt fik etableret deres eget **rum**, som de var fortrolige med fra forberedelsesfasen.

I modsætning til den traditionelle eksamensform er en gruppeeksamen en **indstuderet** form. Gruppens deltagere spørger og svarer hinanden på skift, og der kommer med indlæg, korte eller lange. Forinden ligger der et stort arbejde hos gruppen i at få selve **formen** til at fungere – men det syntes dog på ingen måde at være på bekostning på indholdet under de gruppeeksamener, jeg overværede.

I de velfungerende grupper havde eleverne lært sig at **formidle** deres stof, dvs. at **kommunikere** på spansk – og ikke blot reproducere – idet de legede sig ind i roller og fortalte "historier", som om den anden/de andre ikke kendte dem i forvejen. Der blev fremlagt med overbevisning, og der blev lyttet og stillet opklarende spørgsmål. Altså et billede på en realistisk samtalsituation.

Det var desuden mit generelle indtryk, at den elev, der havde ordet i gruppen, var "**på**" og **var til stede** i eksamenssituationen på en måde, der var meget tilfredsstillende for eleven selv – sam-

menlignet med den traditionelle eksamensform, hvor det ofte gælder om at styre nerverne, holde kontrol og få formidlet det hjemmeforberejede i en fart til eksaminator.

Vigtigste negative erfaringer ved forsøget:

Gruppearbejde kræver stor disciplin såvel på det menneskelige som på det faglige plan. En elev kan måske synes, at karakteren er uretfærdig, fordi han/hun føler, at han/hun har arbejdet mere end de andre under forberedelsesprocessen, mens den anden /de andre i gruppen er bedre i den mundtlige fremlæggelse og dermed scorer en højere karakter.

Det er en fremmed situation (en udfordring) for lærer/ censor ikke at måtte bryde ind under eksaminationen for at få rettet op på f.eks. en forkert udtale eller forkerte udsagn.

Ændringsforslag til udvikling af forsøget:

Man kunne vælge at **vægte det kommunikative aspekt** og samtidig tage konsekvensen af, at der til en gruppeeksamen nødvendigvis finder en indstudering sted – ikke blot af en givent stof men også af roller – ved i stedet at lade eleverne opføre et mindre **teaterstykke/rollespil** på spansk. Eleverne kunne selv skrive stykket, evt. i tæt (tværfagligt) samarbejde med skolens drama – eller danskelever.

Således kunne eleverne allerede fra starten af 3.g i samarbejde med læreren arbejde **bevidst** med sprogets kommunikative sider på en anderledes spændende og kreativ måde. At opføre et teaterstykke kunne måske afholde nogle elever fra at vælge spansk, men det ville formodentlig tiltrække andre: nutidens unge kan jo godt lide at være "på". En sådan eksamen burde naturligvis suppleres med en (mindre) traditionel, hvor den individuelle elev også blev prøvet i **samtalefærdighed/viden** om et givet stof.

Oversættelse til dansk kunne evt. blive en del af den skriftlige eksamen."

4.1 Kommentar fra AT og LA til Birgit Tengbergs (herefter: BT) evaluering:

Angående gruppearbejde kan vi tilslutte os, at det kræver selvdisciplin på flere felter. Imidlertid anskuer vi ikke dette som et negativt aspekt. At arbejde i grupper og teams skal læres. Dette lægges der også op til ifm. gymnasireformen, idet det fremgår, at ikke alene elevernes selvstændige arbejdssevne skal styrkes, men at de på samme tid skal kunne indgå i et samarbejde med såvel underviser som deres klassekammerater. Derfor er det essentielt i den givne sammenhæng at fremhæve, at ikke mindst den deltagercentrerede undervisningsform er befordrende for at lære gruppearbejdets "kunst", som efterfølgende vil komme eleverne til gode såvel på en videregående uddannelse som i erhvervslivet.

Hvad angår bedømmelse af en gruppeeksamen, er det først og fremmest vigtigt at pointere, at det er hver enkelt eksaminands præstation, der bedømmes, og ikke gruppens som helhed. Nogle elever har, som BT er inde på, den fejlagtige opfattelse, at man ved at samarbejde gruppevis opnår de samme færdigheder og dermed den samme evaluering. Men det er klart, at eleverne ikke kun lærer fremmedsproget igennem gruppearbejdet. Den enkeltes viden og kunnen afhænger i mindst lige så høj grad af den individuelle indsats med ordforråd, grammatik, læsning, lytning osv., og her er tale om en vigtig faktor for forskelle i bedømmelsen. Disse individuelle forskelle i læringen vil vi anbefale bør fremgå af den løbende procesvejledning, som både AT og LA har meget gode erfaringer med at praktisere på basis af de respektive målgruppers portefolier/læringsjournaler. Disse er tillige særdeles velegnede til både at praktisere undervisningsdifferentiering samt, ikke mindst, til at bevidstgøre om fordelene heraf for den enkeltes læringsproces.

Undervisers og censors manglende deltagelse i samtalen har den store fordel, at man undgår den u hensigtsmæssige fejlkorrektion, der ofte praktiseres ved mundtlige eksamener. Eksamen er ikke en læringssituation, men en testsituation. Dertil kommer, at intersproget er kendetegnet ved variation, hvormed menes, at en form i løbet af eksaminationen kan forekomme både i en forkert og en kor-

rekt version. Dette er et positivt tegn, idet det viser, at læringsprocessen er i fuld gang, og derfor vil det være uheldigt at korrigerer og dermed ydermere gøre eksaminanden nervøs. (Efter eksamen kan man evt. nævne de mest gennemgående fejl og foreslå eleven at få rettet op på det).

Hvad angår BT's forslag til at ændre formålet fra naturlig samtale til teaterstykke/rollespil, ser vi en del problematikker heri. Der er utvivlsomt nogle elever, som vil finde formen motiverende, men velkendt fra litteraturen på området er, at mange har den modsatte opfattelse. For AT har det været et vigtigt aspekt ved undervisning og eksamen i samtalefærdighed, at eleven netop får lov til at være sig selv og bibeholde egen personlighed på en så naturlig en måde, som det nu engang kan lade sig gøre i en undervisnings- og eksamenssituation.

At lade eleverne selv skrive et teaterstykke til efterfølgende opførelse vil endvidere resultere i en urealistisk fokusering på korrekthed, idet korrektheden i det talte sprog – det være sig for både indfødte og ikke indfødte sprogbrugere – i sagens natur ikke kan være den samme som i det skrevne sprog, hvor den kognitive overbelastning er mindre, fordi man har bedre tid til at formulere sig, revidere osv. Det vil med andre ord sige, at man ved at lade eleverne skrive, hvad de efterfølgende skal sige, kan give dem en fejlagtig opfattelse af, at skrevet og talt diskurs er underlagt de samme produktionsprocesser og derved anspore til at tale skriftsprog. En yderligere begrundelse herfor er, at eleverne ingen sproglige forudsætninger har for at skrive talesprog med de grundlæggende fænomener, der karakteriserer talesproget (f.eks. ufuldendte ytringer, gentagelser af ord/stavelser, selvkorrekationer, gambitter).

Hvad værre er: opførelse et teaterstykke/rollespil fører direkte til udenadslære med fokus på hjernens huske- og reproduktionsevne. Man ville således rette opmærksomheden mod produkt i stedet for mod proces, hvilket på sin side ville udsende nogle uheldige signaler til eleverne om, hvordan man tilegner sig et sprog. Muligheden for at udvikle spontanitet i sprogudøvelsen ville reduceres væsentligt, idet man ville vænne eleverne til at tale med udgangspunkt i et manuskript og dermed fremprovokere, at der tales skriftsprog. Et af de konkrete formål med undervisning i samtalefærdighed er netop at undgå dette.

Hvordan man skulle sikre en individuel bedømmelse ved skuespil/rollespil, er ikke ganske gennemskueligt. Man kunne meget vel risikere, at den sprogligt svage elev ville få sin skriftlige del af teaterstykket/rollespillet korrigeret af en sprogligt stærkere og så lære lektien udenad som et salmevers til selve eksamen.

BT's afsluttende forslag om at kombinere teaterstykke/rollespil med samtalefærdighed vil efter al sandsynlighed virke forvirrende på eleverne. I den naturlige samtale skal de i størst muligt omfang være sig selv og i størst muligt omfang samtale om et givet emne uden et manuskript at støtte sig til. Ifm. teaterstykker/rollespil, som udsender klare signaler om fiktion, gør det modsatte sig gældende. Med teaterstykker/rollespil rettes fokus sammenfattende mod kortsigtet huskeevne, udenadslære, produkt og talt skriftsprog; med den naturlige samtale rettes fokus mod langsigtet udvikling af intersproget forstået som en gradvis læringsproces samt mod talt talesprog.

5. Afrunding

Med de langt overvejende gode erfaringer såvel AT som LA samt deres respektive målgrupper oplever med den samtaleorienterede undervisnings- og eksamensform, er det med stor beklagelse, men også undren, at vi må konstatere, at der nu synes at blive sat en stopper herfor i gymnasieregi¹⁴.

Det forekommer så meget desto mere beklageligt og uforståeligt, fordi en gymnasiereform står for døren. I Bekendtgørelsen¹⁵ fremtræder nøglebegreber og vendinger som *'fortrolighed med at anvende forskellige arbejdsformer og evne til at fungere i et studiemiljø, hvor kravene til selvstæn-*

¹⁴ Gruppeeksamen som evalueringsform har mødt markant politisk modstand.

¹⁵ UVM Bekendtgørelse nr. 1348 af d. 15. dec. 2004.

dighed, samarbejde og sans for at opsøge viden er centrale'; 'udvikling af kreative og innovative evner'; 'forståelse for mulighederne for individuelt og i fællesskab at bidrage til udvikling og forandring'; 'styrkelse af elevernes selvstændige studiekompetence'; omstilling fra autoritet til motivation'; det virtuelle gymnasium, IT, netbaseret undervisning, digitale undervisningsprogrammer – og mange flere, som alle tilgodeses ved den her beskrevne undervisnings- og eksamensform.

Vi håber, at vi med denne publikation har rettet opmærksomheden mod og påpeget nødvendigheden af ikke alene opretholdelse, men også gerne styrkelse, af initiativer, der tilgodeser og optimerer et mere tidssvarende lærings- undervisnings- og eksamensmiljø i lyset af gymnasireformen.

Litteratur:

- Ambjørn, Lone (1996): Deltagercentreret gruppeeksamen i spansk samtalefærdighed. *Sprogforum*, 6, 59-62.
- Ambjørn, Lone (1999): Samtalefærdighed og medansvar. *Sprogforum*, 14/5, 56-60.
<http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr14/ambjoern.html>
- Ambjørn, Lone (2001a): Talt interaktion anskuet i et diskursivt, pragmatisk og strategisk perspektiv. *HHÅ's Forskningsdatabase*, Webpublikation, <http://www.hba.dk/fsk/pdfs/0003049.pdf>
- Ambjørn, Lone (2001b): Proces, medansvar og differentiering i oparbejdelse af den leksikalske kompetence: *HHÅ's Forskningsdatabase*, Webpublikation, <http://www.hba.dk/fsk/pdfs/0003041.pdf>
- Ellis, Rod (1997/2001), *SLA research and language teaching*.
Oxford University Press.
- Frederiksen, Karen-Margrethe (1996): Hvorfor ikke tage skridtet fuldt ud? – Om mundtlig gruppeeksamen. *Sprogforum*, 4/2, 55-57. <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr4/KMF.html>
- Henriksen, Birgit (1995): Hvordan husker man ord?
Sprogforum, 3, 45-55. <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr3/Henrik3a.html>
- McLaughlin, Barry/Rossman, Tammi/McLeod, Beverly (1983): Second language learning: An information-processing perspective. *Language Learning*, 33/2.
- Pedersen, Ulla Østergaard, Elisabeth & Troensegaard, Agnete (2002 *upubl.*): Den naturlige samtale.
<http://skivegym.hugin56.net.uni-c.dk/glfp/gl-fag/spansk/mdtlelevstartside/elevstartside/passw.htm>
password: master (se specielt *Lærersiden*)
- Schmidt, Richard W. (1990): The role of consciousness in second language learning.
Applied Linguistics, 11/2, 129-158.
- Troensegaard, Agnete (2002, *upubl.*): Spansksiden fra læringsplatformen 'Den naturlige samtale'.
<http://stud.sprog.asb.dk/AT52450/Aktionsprojekt/Spansk%20startside/Startside.htm>
- Troensegaard, Agnete (2003 *upubl.*): Undervisningsdifferentiering, læringsstile og IT, Speciale i Masterstudiet 'IT, Sprog og Læring', IT-VEST.
- Troensegaard, Agnete (2004 *upubl.*): Gruppeeksamen i spansk
http://www.skivegym.dk/glfp/AT_udvikling/udvikling_spansk.html#b
- Trosborg, Anna (1995): *Interlanguage pragmatics. Requests, complaints and apologies*.
Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Wagner, Johannes (red.) (1990): *Kommunikative spil i fremmedsprogsundervisningen*.
Forlaget Åløkke.

Agnete Troensegaards elever har deltaget i ministerielle eksamensforsøg og standardforsøg med det formål at give eleverne mulighed for, at deres eksamen ved skoleårets afslutning i så høj grad som muligt kunne afspejle deres daglige undervisning:

<http://www.emu.dk/gym/fag/sp/inspiration/it/agnetetr2001.pdf>

<http://us.uvm.dk/gymnasie/almen/eksamen/censor/rapporter/2001/spansk01.htm#Skriftlig>

<http://us.uvm.dk/gymnasie/udvikling/haefte40/omslag.htm?menuid=150515>

http://www.skivegym.dk/glfp/AT_udvikling/udvikling_spansk.html#b

http://www.skivegym.dk/glfp/AT_udvikling/udvikling_spansk.html#e