

Gruppeeksamen som strategisk kommunikation

Fra 2012 blev gruppeeksamen genindført som lovlige prøveform på alle niveauer af det danske uddannelsessystem. På universitetsniveau repræsenterer genindførelsen en lejlighed til at foretage en universitetspædagogisk refleksion over, hvad det egentligt indebærer at praktisere gruppeeksamen, hvad der er på spil i denne evalueringsform, og hvordan denne refleksionsøvelse kan lede til innovation af evalueringsformen. Argumentet for at have gruppeeksamen som del af den problembaserede læringspædagogik er, at grupper projekter bedst evalueres via en gruppebaseret eksamensform, hvor gruppens deltagere får mulighed for at teste "produktet" som en enhed, og derigennem kan opnå forståelses- og formidlingsgevinster. Dette argument trækker imidlertid ikke på nogen teoretisk referenceramme for at forstå, hvad det vil sige og hvad der sker, når en projektgruppe går til gruppeeksamen. Denne artikel er tænkt som et forskningsmæssigt skridt i retningen af på ny at forstå eller genopdage gruppeeksamen som strategisk kommunikation.

Gruppeeksamen er tilbage

I 2005 fik den daværende VK-regering politisk flertal for at afskaffe gruppeeksamen (Kolmos & Holgaard, 2009). Begrundelsen var på det tidspunkt, at beslutningen skulle sikre enhver studerende ret til at blive bedømt individuelt ved deres eksamen. Hensigten med loven var på overfladen klar nok: Vi skal kvalitetssikre, og vi skal sikre større forskellighed. Kun ved at motivere til konkurrence bliver de bedste bedre, og vil derved kunne trække det faglige niveau og kandidaternes færdigheder, kompetencer og arbejdsmarkedsværdi op! Denne argumentation blev mødt med stor modstand, ikke mindst fra de videregående uddannelsesinstitutioner som Aalborg Universitet og Roskilde Universitetscenter, der ikke blot har udviklet gruppeeksamen som en del af den problembaserede gruppeorganiserede projektpædagogik, men som også har anvendt denne pædagogik med tilhørende eksamensform som en vej til at differentiere sig fra de øvrige forsknings- og uddannelsesinstitutioner i det danske universitetslandskab. Et centralt belæg eller støtte i argumentationen mod afskaffelsen af gruppeeksamen kom fra det danske erhvervsliv: Den pædagogiske model med gruppeeksamen træner de studerende til at kunne indgå fagligt og professionelt på arbejdsmarkedet. Det sker, fordi arbejdet i projektgruppen træner samarbejde, problemorientering, projektorganisering, kommunikation, videndeling og ikke mindst at være i stand til på en gang at bidrage med faglig kompetence samtidig med, at der sker en faglig kompetenceudvikling. I projektgrupper kommer den



enkelte med sine færdigheder og faglige kompetence, men er i stand til at tilpasse disse og lære noget nyt. Når dele af det danske erhvervsliv støttede op om den pædagogiske model, var det i perioden svært at overhøre de ideologiske undertoner, som loven om afskaffelsen af gruppeeksamen klang af.

I 2012 blev det politisk besluttet at genindføre gruppeeksamen som lovlig prøveform på alle niveauer i det danske uddannelsessystem. På Aalborg Universitet blev beslutningen effektueret fra vintereksamen 2013.¹ I Aalborg Universitets officielle magasin UGlen blev genindførelsen markeret med en første refleksion over den nye situation.² Det var meget svært at forvente andet end begejstring for retten til igen at kunne bestemme over en eksamensform, der passede til den pædagogiske model, eller som ekstern lektor Søren Husted fra Institut for Kommunikation udtrykte det: "Det er som at komme hjem!"

Men i denne første bølge af refleksioner over betydningen og konsekvenserne af genindførelsen af gruppeeksamen meldte sig nye spørgsmål. Adjunkt Charlotte Overgaard fra Aalborg Universitet citeres for at påpege, at gruppeeksamen har sine blinde pletter, der ikke har med borgerlig retorik og ideologi at gøre, men derimod omhandler forståelsen af, hvad en gruppe er,

hvordan den 'lever' fagligt, og ikke mindst hvordan den performer i en evalueringskontekst. Charlotte Overgaard påpeger her:

”Langt fra alle grupper er velfungerende, og er der store konflikter i gruppen, kan det være en stor udfordring at gå til eksamen som gruppe og have den tillid til og respekt for de andre, som gruppeeksamen lægger op til. (...) som eksaminator er der mange ting at holde styr på ved eksamen, og man er som en vredet klud bagefter. Selvom man har lavet et skema med alle spørgsmål til at notere, hvordan de studerende svarer, er det svært at nå at registrere svar. Desuden udvikler eksamen sig ofte induktivt, og man oplever behov for at forfølge nye veje. Så man er nødt til at have et godt samarbejde med censor, der virkelig skal have pen på papir.” (UGlen 2013, Nr. 2)



I en anden sammenhæng citeres professor Thomas Ryberg fra Aalborg Universitet for følgende i en opregning af de produktive særtræk ved gruppeeksamen:

” (...) i mindre grad bliver en skræmmende afhøring, men derimod bliver en reflekteret og lærende samtale, hvor man formår at komme dybere ned i stoffet. Gruppeeksamen bliver derfor en langt mere afslappet situation, hvor dynamikken i gruppen kommer til udtryk.”
(Agenda 2012, december)

I samme kontekst udtaler studerende Søren Cort Hansen efter sin første ilddåb med gruppeeksamen:

” Det der med, at der blev kamp om ordet, skete, og i vores tilfælde blev det mindre behageligt. Det var svært at finde balancen og ping-pongen. For hvornår føler man egentlig, at man har sagt nok i forhold til, hvornår de andre skal på banen?” (Ibid.)

Formålet med denne artikel er at reflektere over gruppeeksamen som evalueringsform, set i lyset af nogle af de forhold, som her indledningsvist er blevet markeret. Set i det perspektiv er spørgsmålet om innovation af prøve- og eksamensformer ikke, om gruppeeksamen er innovativ, men at dens genindførelse og genopdagelse kalder på refleksioner over karakteren af det innovative, og om gruppeeksamen yderligere kan innoveres for at sikre et fagligt og pædagogisk passende grundlag for at kunne vurdere og bedømme studerendes faglige forståelser og færdigheder samt kompetencer til at kunne agere i forhold til en for dem ny eksamensform.

Denne artikel søger på baggrund af analyse af dokumenter og praksiserfaringer at opstille en model for, hvad gruppeeksamen eller gruppeprøven indebærer som evalueringsform. Artiklens hensigt er på bag-

grund af disse at argumentere for, at gruppeeksamen som evalueringshandling kan betragtes som en form for strategisk kommunikation, og at dette forhold kræver en yderligere professionalisering af ledelsen af gruppeeksamen. Dette skulle gerne lede til drøftelser ikke mindst i den universitetspædagogiske praksis af, hvad det er bedømmerne bør vide for at kunne foretage en bedømmelse af individers præstation som gruppe. Artiklens problem er, om bedømmere og studerende, for den sags skyld, ved nok om, hvad der er på spil ved en gruppeeksamen, og hvad der kan gøres for at innovere denne evalueringsform.

Projektpædagogik og gruppeeksamen

Gruppeeksamen er tæt knyttet til projektpædagogik. Aalborg Universitet ser det som sin spidskompetence at understøtte og praktisere den problem-baserede pædagogik organiseret i projektgrupper (Brødslev Olsen & Sørensen, 1994; Kolmos et al., 2004; Krogh, Brødslev Olsen og Rasmussen, 2008). Den pædagogiske model er dokumenteret gennem et årelangt arbejde på institutionen (fx fra 1995 ved Pædagogiske Udviklingscenter, i 1998 ved Institut for læring, nu Institut læring og filosofi), gennem Dansk Universitetspædagogisk Netværk (via Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift), men også en række andre internationale udgivelser (fx det internationale PBL Akademis tidsskrift *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*). Men søger man specifikt efter videnskabelige artikler om gruppeeksamen i tilgængelige forskningsdatabaser, er resultatet overraskende begrænset. Her er de mest substantielle bidrag set i et dansk perspektiv lektor Lone Ambjørns "Fra mundtlig gruppeeksamen til løbende evaluering med portfolio (Ambjørn, 2008), og professor Anette Kolmos og lektor Jette Holgaards bidrag "Gruppebaseret eller individuel projekteksamen – fordele og ulemper" (Kolmos & Holgaard, 2009).³ Der bør knyttes en kommentar til denne påstand om det begrænsede antal forskningsbidrag om gruppeeksamen, fx på engelsk anvendes "assessment" til at indkredse evaluering som tema i problembaseret projektpædagogik. Søgninger på "PBL" og "assessment", giver flere forskningsbidrag, hvilket blandt andet fremgår af Line Nørsgaard Madsen og Palle Rasmussens "Bibliografi over forskning om projektarbejde og PBL ved Aalborg Uni-

versitet 1974-2008" (Madsen & Rasmussen, 2008). På trods af at der findes forskningsmæssig litteratur om evaluering "i projektarbejdsprocessen" skal nedenstående gennemgang understøtte præmissen, at emnet *gruppeeksamen som proces* er langt mindre dokumenteret og behandlet.

I "Metode i Projektarbejdet. Problemorientering og gruppearbejdet" beskriver lektorerne Helle Algreen-Ussing og Niels O. Fruensgaard struktur, faser og udfordring ved den problemorienterede projektarbejds-pædagogik, som den praktiseres på den Teknisk-Naturvidenskabelige basisuddannelse på Aalborg Universitet, baseret på erfaringer fra universitetets to første årtier efter institutionens grundlæggelse (Algreen-Ussing & Fruensgaard, 1990). Forfatterne anfører, at værket kan virke formel og endog pedantisk. Men trods dette tematiseres spørgsmålet om bedømmelsen af metoden, dvs. den faglige vurdering, som i praksis indebærer gruppeeksamen, overhovedet ikke.

Professor Anette Kolmos bidrager sammen med en lang række betydelige forskere fra eller ved Aalborg Universitet med udgivelsen "The Aalborg PBL model. Progress, Diversity and Challenges" (Kolmos et al. 2004), der står for en omfattende forskningsmæssig opdatering af Algreen-Ussings og Fruensgaards arbejde på at dokumentere den universitetspædagogiske model. Men i denne udgivelse markeres spørgsmålet om gruppeeksamen alene som en del af den overordnede model (Kolmos et al. 2004, p. 14), og nævnes kun sporadisk i enkelte af antologiens bidrag (Jørgensen, 2004).

Fra Roskilde Universitetscenter beskriver sociologerne Poul Bitsch Olsen og Kaare Pedersen forskellige dimensioner ved pædagogikken i "Problemorienteret projektarbejde – en værktøjsbog" (Olsen & Pedersen, 2003). I denne antologi beskriver forfatterne gruppearbejdets forskellige former, rollen som vejleder, og ikke mindst hvilke problemer og potentialer, der er i og ved gruppeprocessen. Men i denne faglige praksisorienterede antologi tematiseres evaluering af gruppearbejdet eller gruppeeksamen heller ikke.

I antologien "Universitetsundervisning i det 21. århundrede. Læring, dannelse, marked" redigeret af

Jakob Egholm Feldt og Nina Bonderup Dohn sættes der fokus på den humanistiske og samfundsvidenskabelige universitetsundervisning, deres situation og udviklingsmuligheder set i lyset af de politiske reformer i 00'erne. Trods hensigten om at reflektere over grundlaget for universitetsundervisning, så tematiseres spørgsmålet om sammenhængen mellem faglig akademisk kvalitet, eksamen og evaluering ikke, og derved heller ikke om gruppeeksamen (Feldt & Dohn, red, 2011).

Der kan gives flere forklaring på, hvorfor gruppeeksamen ikke optræder som selvstændig tematik i det videnskabelige arbejde med (universitets)pædagogik. Den danske retorikforsker Klaus Kjøller har fra sin front bidraget med udgivelser om det at gå til eksamen set fra et elev- eller studenterperspektiv (Kjøller, 1993, 2007). Her finder vi, efter Kjøllets eget udsagn,

" (...) den frækkeste og mest nødvendige lærebog i vores generation. Men samtidig bogen som ingen vil udlevere til eleverne." (Kjøller, 1993, p. 106).

Selvom Kjøller med denne udgivelse ønsker at løfte sløret for, hvad der er på spil i eksamen som en pædagogisk begivenhed, som alle har en interesse i at klare sig godt ved, finder vi ingen analyser eller for den sags skyld anvisninger på, hvordan den evaluerede kan forstå gruppeeksamen som selvstændig eksamensform. Kjøller bidrager imidlertid, om end på et praktisk og anvisende elevniveau, med en forståelse for, at eksamen er en retorisk begivenhed, hvor strategisk kommunikation er centralt.

Gruppeeksamen som strategisk kommunikation

Gruppeeksamen er i sin grundform en særlig kommunikationssituation, og er derved kendetegnet ved at indeholde alle de dimensioner og nuancer, som forskning i interpersonel kommunikation arbejder med. Fra et humanistisk perspektiv repræsenterer strategisk kommunikation et særligt område, hvor fokus er på den interpersonelle dimension. Det strategiske kan

afhængigt af om udgangspunktet bestemmes som den særlige dagsorden, som de deltagende personer arbejder for eller imod, uanset hvor synlig den (ikke) er i selve interaktionen mellem personerne i situationen. Det strategiske kan også bestemmes som flowet af de illokutionære sproghandlinger, som bestemmer retningen af situationen i situationen, og ikke kun den rammesættende dagsorden (Searle, 1979). Disse sproghandlinger handler om, at vi med sprog indirekte angiver, hvordan vi ønsker at regulere andre i vores omverden. Udsagnet "Er det ikke koldt herinde" kan betragtes som en illokutionær sproghandling, hvor målet er at få lukket et vindue eller en dør, eller at få skruet op for varmen! Det strategiske kan videre betragtes som den særlige asymmetri, som enhver interpersonel situation forudsætter, men som kan etablere sig som en symmetrisk relation, netop gennem metakommunikation. Betraget på denne måde kan professor Knud Illeris' bidrag til udviklingen af projektpædagogikken ved at fokusere på "deltagerstyring" og "erfaring" grundlæggende siges at være orienteret mod den strategiske dimension ved undervisning og læring (Illeris, 1975, Illeris, 1981, Illeris, 2006).

I denne artikel vil det strategiske ved gruppeeksamen blive betraget som det særlige "drama" eller det særlige spil i situationen, som foregår mellem aktørerne. Denne dramaturgiske tilgang til både den interpersonelle kommunikation og interaktionssituationen henter sin primære inspiration fra mikrosociologen Erving Goffmann (Goffman, 1992, Kristiansen, 2001, Andersen & Kaspersen, red, 1996). Goffman har bidraget til studier af den nære kommunikation i situationer på en lang række områder, ikke mindst indenfor pædagogisk sociologi og uddannelsessociologi (Kristiansen, 2001). Når Goffman betegner interaktionen dramatisk i stedet for strategisk, er det ikke fordi det mikrosociologiske perspektiv undsiger sig spørgsmålet om magt eller asymmetri. I stedet er fokus på, hvad der får en interaktionssituation til at hænge sammen på trods af, at spillet om "ansigtet" eller om at bevare sin legitime, troværdige rolle i situationen konstant truer med at skabe pinligheder eller brud i interaktionen. Goffman indkredser sin forståelse af interaktion som en dramatisk situation ved at pege på, at:

” (...) interaksjon (...) defineres som den gjensidige innflytelse personer har på andres handlinger når de befinner seg i deres umiddelbare fysiske nærvær. En interaksjon kan defineres som all den interaksjon som finner sted ved hver bestemt anledning når en gruppe personer befinner seg samlet en tid. (...) En 'opptreden' kan defineres som all den virksomhet en bestemt deltager utfolder ved en bestemt anledning og som på en eller annen måte får innvirkning på de andre deltagerne.” (Goffmann, 1992, p. 22)

Omkring pinligheder opstiller Goffman selv en præmis for enhver interpersonel situation. Denne præmis handler om to forskellige strategiske og taktiske tiltag: Det defensive og det afværgende tiltag.

” Vi vil opdage at forebyggende tiltak stadig settes i verk for å unngå slike pinlige situasjoner, og at det stadig gjøres små justering for å oppeveie de diskrediterene episoder man ikke har vært i stand til å unngå. Når en person tar i bruk en slik strategi og taktikk for å verne om sine egne definisjoner, kan vi gi det benevnelsen 'defensive tiltak'. Når en av de deltagende tar dem i bruk for å redde en annens definisjon av situasjonen, kan vi kalle det 'avværgende tiltak' eller 'takt'. De defensive og avværgende tiltak brukes kombinert for å opprettholde de inntrykk en person har ønsket å gi i andres nærvær.” (Goffman, 1992, p. 21)

Uden til dette punkt specifikt at have indkredset gruppeeksamen som en særlig form for interpersonel situation med en særlig struktur er det med Goffman muligt at indkredse nogle pædagogiske pointer omkring det strategiske ved gruppeeksamen. For det første er gruppeeksamen strategisk i den forstand, at der i situationen foregår et spil om, hvad der tæller som viden. For det andet er dette spil asymmetrisk, fordi de studerende både skal testes i deres faglige viden og deres viden om, hvad der er god formidling i en eksamenskontekst. For det tredje er det muligt at antage, at de defensive og de afværgende tiltag hovedsageligt forvaltes af de studerende i forhold til deres gensidige relationer i situationen. Og endelige for det fjerde er gruppeeksamen strategisk på den måde, at de studerende i situationen søger at opretholde deres individuelle rolle som 'troværdig' samtidig med, at de forventes at bidrage til at opretholde de øvrige gruppe-medlemmers 'troværdighed', og derved bidrage til det, der kan betegnes gruppens fælles faglige ethos.

Det er ikke denne artikels hensigt at påstå, at det alene er ved gruppeeksamen, at der foregår dette spil om strategisk kommunikation. Enhver eksamenssituation kan analyseres og forstås som en strategisk kommunikationssituation, uanset om den foregår som en individuel eksamen eller en gruppeeksamen. Det særlige ved gruppeeksamen i en problembaseret projektpædagogisk sammenhæng er, at kompleksiteten i både interaktionen (der er flere aktører at tage vare på og forholde sig til) og "stofområdet" øges. Selvom alle har part i projektet, så indebærer specialiseringen – fx i forhold til at have bidraget forskelligt til de enkelte projektdele, som projektafgrænsning, metode, teori, empiri, analyse, perspektivering – at der introduceres usikkerhedsmomenter, der er anderledes end ved en individuel eksamen, hvor den studerende så at sige "står alene" over for et opgivet pensum. Gruppeeksamen er anderledes, fordi de studerende kan "trække på" eller aktivt assistere hinanden og derved bidrage til at reducere noget usikkerhed eller nervøsitet i situationen. Det skal endelig understreges, også fordi det er formel politik ved Aalborg Universitet, at den enkelte studerende får en individuel karakter for sit bidrag ved gruppeeksamen. Og for denne artikel er dette interessant. For den strategiske

kommunikation i gruppeeksamen er ikke blot rettet mod spørgsmålet "får vi den samme karakter", men netop samtidig mod spørgsmålet "er jeg i gang med at trække min eller andres karakter ned/op"?

Gruppeeksamens struktur, form og forløb

På Aalborg Universitet blev der sidst i 2012 cirkuleret forskellige dokumenter, der anviste både principper og praktiske eksempler på, hvordan gruppeeksamen (eller "projekteksamen" som den betegnes) skulle gennemføres på uddannelserne under de forskellige fakulteter. På det Teknisk-Naturvidenskabelige Fakultet præsenteres en tredelt struktur for gruppeeksamen, der består af tre runder, afsluttet med afgivelsen af eksaminators og censors bedømmelse. I denne sammenhæng drøftes tidsrammens betydning for gruppeeksamen som strategisk kommunikation ikke. Rent praktisk er situationen på det teknisk-naturvidenskabelige basisår, at grupperne er relativt store, dvs. mellem 5 og 7 gruppe-medlemmer. Sammenlignet med første studieår på det humanistiske fakultet varierer gruppernes størrelse fra 3 til 6 personer. Antallet af studerende i projektgruppen har naturligvis betydning for gruppeeksamen som strategisk kommunikation, men i denne artikel præsenteres ikke detaljestudier af det numeriske aspekts betydning.

Fremlæggelsesrunden er den første. I denne har hver af de studerende så at sige "taletid", og de studerende forventes at bruge fremlæggelsesrunden til at "tale sig varme". Det sker gerne ved, at den enkelte studerende laver et relevant oplæg i forhold til projektrapporten. Fremlæggelsen sker næsten uden undtagelse via en Power Point præsentation i eksamensrummet. Oplægget tager normalt afsæt i de dele, som den enkelte studerende selv har været primær skribent eller udførende projektaktør på. I forhold til spørgsmålet om strategisk kommunikation kan dette betegnes som en "sikker" strategi, fordi den enkelte studerende i gruppen betragtes som "ekspert" på præcis dette område, og denne ekspertise forpligtiger den eller de enkelte studerende. Formelt set tæller denne fremlæggelsesrunde som en "projektafslutning", hvor gruppen overfor hinanden og institutionen markerer, at nu har vi afleveret, og nu er vi klar til at gå til den mundtlige gruppeeksamen.

På dette punkt eller i eksaminators velkomst til projekthedseksamen stilles gruppen overfor et valg, der kan antages at bidrage til gruppeeksamen som strategisk kommunikation. De studerende skal vælge imellem at få deres karakter (bedømmelse) hver for sig eller sammen. Denne beslutning har i forhold til gruppeeksamen som helhed måske ikke den store betydning, men den bidrager ikke desto mindre til en "framing" eller indramning af gruppeeksamen. Hvis gruppen i projektarbejdsprocessen har oplevet store og måske endog uforløste udfordringer, så kan denne beslutning ses som udtryk for en defensiv strategi fra de studerendes side. Der findes ikke nogen dokumentation for fordelingen af projektgruppernes valg af enten den ene eller den anden mulighed, men erfaringen fra de nævnte fagområder viser, at den kollektive resultatformidling i langt overvejende grad foretrækkes.

Den næste runde er en *kollektiv diskussionsrunde*, hvor eksaminator (evt. assisteret af censor) tager fat i en række overordnede spørgsmål til de studerendes oplæg, projektemnet og projektrapporten. Disse spørgsmål er gruppens medlemmer frit stillet til at spille ind i forhold til. I denne runde bliver det tydeligt, hvem der er mest "talende" eller mest villige til at markere og bidrage til diskussionen. Dette behøver ikke være den bedste studerende. Centralt for denne diskussionsrunde er spørgsmål om projektemnets relevans, afgrænsningen af problemstillingen, formuleringen af kerneproblemet, valg af teori, argumentation for metode og analyse, samt vurdering af holdbarheden af projektets resultater. I denne runde bliver det muligt at udforske og forstå, hvor "smalt" eller hvor "bredt" de studerende som enkeltpersoner er orienteret i projektet og de faglige mål for det konkrete semesters temaramme.

Den tredje runde er en *individuel rettet spørgerunde*, hvor spørgsmål rettes direkte til den enkelte studerende i projektgruppen. Denne runde går under forskellige betegnelser, men kaldes på det teknisk-naturvidenskabelige basisår for "harpunrunden". I denne runde forventes det, at den studerende kan aktivere viden og færdigheder, der går ud over bidraget i fremlæggelsesrunden, og mere ind i de områder, hvor den enkelte studerende ikke har bidraget aktivt i den kollektive diskussionsrunde. Selvom spørgsmålene



er specielt rettet mod den enkelte, så er det muligt for de øvrige studerende i projektgruppen at bidrage. Denne regulering foretager eksaminator.

Som afslutning på projekteksamen skal eksaminator og censor formidle bedømmelsen af gruppens præstation som gruppe. Da der i princippet ikke er tænkt dialog eller drøftelse ind i forhold til dette moment i gruppeeksamen, betegnes den ikke som nogen runde i stil med de øvrige. Men det er klart, at de studerende her er opmærksomme på hvilke pointer eller hvilken feedback, de kan få som gruppe og som enkeltperson. I denne del af gruppeeksamen er der fokus på, hvordan de enkelte studerende karaktermæssigt afviger fra hinanden, eller omvendt netop ikke afviger.

Da gruppeeksamen i sin reintroducerede form kun har været praktiseret siden 2013 foreligger der ikke nogen forskningsmæssig dokumentation, der systematisk kan sige noget omkring gruppeeksamens betydning for karaktergennemsnittet, eller om der er særlige "kulturelle" eller fagdidaktiske forhold, som gør sig gældende på tværs af fakulteter eller skoler. Præcis disse to forhold, karakter og kultur, er imidlertid relevante, ja endog centrale for at forstå gruppeeksamen som strategisk kommunikation. Hvor meget kan man i tråd med Klaus Kjølbers retoriske rettesnore delagtiggøre de studerende i disse forhold, blandt andet igennem metakommunikation? Dette punkt kommer artiklen ikke med noget bud på.

Det strategiske spil i gruppeeksamen

Der kan ikke herske nogen tvivl om, at de studerende som medlemmer af deres projektgruppe er bevidste om gruppeeksamens strategiske dimension. Alene det forhold, at de studerende *i vejledningsforløbet* aktivt søger at spørge til både praksis og den konkrete vejleders/eksaminators præferencer vidner om dette. Som det indledende udsagn fra studerende Søren Cort Hansen indikerer, så er de studerende også i stand til at kommunikere om dette forhold. Spørgsmålet er nu, hvordan institutionen her repræsenteret ved eksaminator (og censor) kan forholde sig til det strategiske spil i eksamenssituationen.

Det er en grundpræmis for gruppeeksamen, at den følger Goffmans dramaturgiske logik. I situationen er det eksaminators opgave at betvivle, eller i hvert fald at udfordre gruppen og den studerendes "faglige maske". Men eksaminator er samtidig underlagt princippet om at "skærme" de studerende, så rollen som kyniker ikke skaber blokader for de studerendes performance (og kan resultere i klagesager). I det følgende vil refleksionerne over det strategiske spil i gruppeeksamen følge de runder, som denne artikel har redegjort for. Men en pointe, kunne set fra eksaminators perspektiv være, at det mindre er indholdet af spillet *i* den enkelte runde, og mere spillet *på tværs* af runderne, der er interessant. Dette skal forstås på den måde, at de studerende strategisk set som gruppe og som enkeltpersoner er bevidste om endemålet, og netop handler ud fra bevidstheden om, at deres faglige maske udfordres, og at en afsløring vil komme, uanset hvor meget de forsøger at forsvare eller afværge eksaminators træk i situationen.

I denne sammenhæng er det ikke hensigten at præsentere uddrag fra konkrete gruppeeksamener, hovedsagligt fordi nogen systematisk forskning i etableringen af en ny praksis for gruppeeksamen endnu ikke er blevet initieret. Der findes dog pædagogisk orienteret materiale (filmede iscenesatte gruppeeksamener), som på Aalborg Universitet er blevet brugt som inspiration til eksamenerne i 2013. Den empiriske ramme og den scene, som følgende refleksioner baserer sig på, stammer fra gruppeeksamener gennemført på informationsteknologisk-orienterede uddannelser

på Aalborg Universitet gennemført i 2013. Et træk ved dette uddannelsesområde er, at studierne har en overvægt af mandlige studerende. Et andet træk ved gruppeeksamen gennemført på disse studier er den relativt statiske scenografi.⁴ Denne scenografi indebærer, at gruppen af studerende organiserer sig i lokalet ved tavlen og pc-projektoren på en linje, overfor "bedømmelsespanelet", der i de fleste tilfælde alene tæller en eksaminator (gruppens vejleder i projektføreløbet) og censor (i nogle tilfælde intern, i andre ekstern). I dette setting udspiller de nævnte runder i gruppeeksaminationen sig.

I *fremlæggelsesrunden* kan de enkelte studerendes oplæg betragtes som en rituel øvelse i at markere deres rolle og deres position i gruppen. En del af erfaringerne fra uddannelserne i informationsteknologi og informatik på det første år på det teknisk-naturvidenskabelige fakultet fortæller om, at de studerende tænker i oplæg, der har forskellig faglig tyngde og værdi. Fx er introduktionsoplægget og afrundingen ikke de fagligt set mest udfordrende. Derfor kan gruppen på den ene side sikre, at der er noget at præsentere for alle, men samtidig kan de internt i gruppen strategisk tage bestik af, hvem der er bedst til at præsentere det, der er projektets eller projektrapportens faglige tyngde. Fremlæggelsesrunden kan på den måde betragtes som en kollektiv måde at afværge et initierende udfald mod gruppens arbejde med projektet og den foreliggende projektrapport.

I *diskussionsrunden* er det eksaminator (nogle gange med bidrag fra censor), der i første omgang fordele taletiden, og forsøger gennem projektrelaterede spørgsmål at få åbnet for en diskussion af centrale udfordringer og måske direkte modsætninger eller mangler i gruppens projektrapport og fremlæggelser. I diskussionsrunden markerer de studerende for at få lov til at svare. Det er ikke nogen regel, at denne runde udspiller sig som en kamp mellem de studerende i gruppen om at markere først. Der kan peges på den praktiske erfaring i forhold til denne første periode efter genindførelsen af gruppeeksamen på universitetet, at studerende på højere semestre end det første studieår ser ud til at give mere rum til hinanden, i modsætning til den iagttagelse for de studerende



på første studieår, der mere agerer usikkert i forhold til, hvordan gruppens enkelte medlemmer skal eller ikke skal give gensidig taletid til hinanden. Men baseret på de foreliggende erfaringerne er det samtidig klart, at de studerende er bevidste om 1) at markere sig og bidrage til diskussionen, og 2) at markere sig på en måde, der undgår at "udstille" de gruppemedlemmer, som ikke vælger at bidrage til diskussionen. Dette kan igen tolkes som et strategisk afværgende tiltag, som på den ene side giver rum for, at de gruppe-medlemmer, der så at sige er "hurtige på aftrækkeren" får rum, uden at deres bidrag "skyder huller i" gruppens forsøg på at definere eksamenssituationen (det er vores projekt, og vi kan som gruppe svare på de udfald, eksaminationen byder på!). Trods dette er det præcis i diskussionsrunden, at bedømmerne tager bestik af, hvem der i den sidste runde særligt skal fremdrages med den hensigt at sikre, at alle i gruppen kommer til at bidrage til gruppens samlede performance. Her skal imidlertid peges på en anden tolkning af de "udeblivende" markeringer, der først kunne tyde

på usikkerhed omkring et svar eller en for langsom reaktionsevne. Disse "udeblivende" markeringer kan i det dramaturgiske perspektiv ses som et kombineret defensivt-afværgende tiltag, hvor hensigten *ikke* er at trække gruppens performance ned i sin helhed. I uformelle samtaler med studerende forklares dette ud fra den logik, at tavshed foretrækkes frem for at prøve med et bidrag, som vurderes til at kunne risikere at "trække ned". Derfor er det muligt at pege på, at de studerende ikke anlægger nogen "free ride" strategi (jeg lader de andre lave det faglige argumentationsarbejde), men aktivt dog defensivt søger at fastholde gruppens forståelse eller definition af eksamenssituationen.

I denne runde af eksaminationen er det muligt at pege på yderligere to træk, som er interessante for at forstå gruppeeksamen som strategisk kommunikation. Den ene handler om det, der i didaktiske termer kaldes "deltagerforudsætninger". Der er nemlig forskel på, om de studerende i forvejen er bekendt med det at blive evalueret som gruppe. Igen i forhold til det teknisk-naturvidenskabelige område kan der peges på den erfaring, at studerende med HTX-baggrund har et anderledes kendskab til formen ved gruppeeksamen og aktivt agerer i forhold til dette forhåndskendskab. Dette kendskab indebærer, at de studerende bevidst agerer i forhold til situationen som et strategisk spil og har forståelse for, hvordan markeringer og bidrag har betydning for både performance og bedømmelse. Det skal imidlertid understreges, at der ikke foreligger noget forskningsmæssigt belæg for at påstå, at studerende med HTX-baggrund har lettere ved at gå til gruppeeksamen. I forlængelse af dette træk er det muligt at pege på det andet træk, den "tomme markering". Denne kategori dækker over, at studerende i den kollektive spørgerunde (mere end i den individuelt rettede spørgerunde) er klar over, at det har værdi at markere, også selvom den enkelte studerende ikke reelt har noget at bidrage med. Hvis den studerende så alligevel bliver spurgt eller givet taletid, så kan situationen "reddes" ved at anføre, at indholdet eller svaret allerede er blevet givet.

I den *individuel rettede spørgerunde* vendes opmærksomheden i gruppeeksamen mod de mindst marke-

rende eller tvivlsomt deltagende studerende. I det tilfælde er modellen i denne runde, at de(t) udspurgte gruppe medlem(mer) forsøger, men fortsat viger, hvorefter andre af gruppens medlemmer tager over. I disse situationer er gruppens strategiske kommunikation afværgende, fordi bestræbelsen netop går på at "redde" de(t) udspurgte gruppe medlem(mer)s definition af situationen (vi har skrevet dette projekt sammen, og forsvaret det sammen, på trods af erkendelsen af de vige bidrag).

I forhold til at forstå gruppeeksamen som strategisk kommunikation har den afrundende *formidling af eksamensbedømmelsen* primært forløsende karakter. I praksis er det for bedømmerne relativt let at opfatte eller at spore, i hvilket omfang gruppen såvel som enkelte af gruppens medlemmer er lettet eller (lettere) skuffet over resultatet. Den afrundende formidling har dog en anden og måske mindre åbenlys betydning i forhold til et tavst efterspil, der dog bliver meget konkret på det efterfølgende semester, når processen for dannelse af grupper begynder. Dette efterspil handler om, at den enkelte studerende opbygger og tilskrives en "værdi" eller status i forhold til at kunne indgå i en (ny) gruppe det følgende semester. Denne status eller dette "personlige brand" har en strategisk karakter, som bedømmeren ikke er en del af. Men præcis dette aspekt viser med al tydelighed, at gruppeeksamen er en strategisk kommunikation, der ikke blot bestemmer den faglige kvalitet af gruppens performance, men også indikerer en bevidsthed om betydningen, at der er noget strategisk og mere på spil ud over den konkrete eksamenssituation: Kan jeg komme i en gruppe næste semester!

Afrunding

Denne artikel har søgt at bidrage med en refleksion over, hvordan det er muligt at se en genindført gruppeeksamination som strategisk kommunikation i forhold til at evaluere eller teste den viden og de færdigheder, som medlemmerne af en projektgruppe forventes at have opbygget gennem et projektmodul på universitetsniveau. Artiklen har søgt at argumentere for, at gruppeeksamen som genstand for pædagogisk analyse er et felt, der tåler yderligere systematisk udforskning. Artiklen har med afsæt

i en model for gruppeeksamen opdelt i tre runder samt en afrunding, hvor resultatet af bedømmelsen formidles til gruppen, søgt at demonstrere aspekter ved det strategiske spil i gruppeeksamen. Artiklen har søgt at åbne en videre diskussion af, hvad det vil sige at forstå gruppeeksamen, både i forhold til hvordan den gennemføres med viden om de studerendes defensive og afværgende tiltag i eksamenssituationen, men også hvilken betydning disse tiltag kan have for bedømmelsen af den kollektive performance. Artiklen har ikke direkte berørt, hvordan gruppeeksamen som evalueringsform kan innoveres. Men artiklens argument er, at det vil være svært at tale om innovation af evalueringsformen, hvis denne viden om gruppeeksamen som strategisk kommunikation ikke sættes i spil, også i forhold til uddannelse af bedømmerne. Artiklen baserer sig som nævnt på professionelle erfaringer med AAU-modellen og indsigt i teori om projektpædagogikken som særlig universitetspædagogisk tilgang til læring, uddannelse og produktion af faglig viden. Men artiklen baserer sig også på en "studentsympatisk" præmis: De studerende er alle pinligt bevidste om denne strategiske dimension ved gruppeeksamen. Spørgsmålet er imidlertid om dette er tilfældet. At gå til gruppeeksamen er ikke blot en faglig prøvning og evaluering, men også en træning i at gå til gruppeeksamen, og derved opøvelse af en form for evalueringskompetence. Artiklen giver ikke noget bud på, om gruppeeksamen som strategisk kommunikation har den samme karakter på alle niveauer i en konkret universitetsuddannelse, og derved om der er forskel på karakteren af det strategiske ved gruppeeksamen på bachelorniveau fx på 1. semester eller 6. semester og ved en gruppeeksamen på kandidatniveau. Artiklen giver heller ikke noget bud på, om det netop er tilegnelsen af erfaringen med det strategiske ved gruppeeksamen, som har fået dele af det danske erhvervsliv til at støtte gruppeeksamen som evalueringsform. Men artiklen har åbnet for videre udforskning af, hvordan vi skal forstå gruppeeksamen som andet og mere end en instrumentel evaluering af tilegnet viden, færdigheder og kompetencer.

Litteraturhenvisninger

Algreen-Ussing, Helle & Niels O. Fruensgaard (1990). *Metode i Projektarbejdet. Problemorientering og gruppearbejde*. Aalborg Universitetsforlag.

Ambjørn, Lone (2008). *Fra mundtlig gruppeeksamen til løbende evaluering med portfolio*. Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift nr. 5.

Andersen, Heine & Lars Bo Kaspersen, red. (1996). *Klassisk og Moderne Samfundsteori*. København: Hans Reitzels Forlag.

Brødsløv Olsen, Jan & Lisbeth W. Sørensen (1994). *Problembaseret indlæring. En introduktion*. Aalborg Universitet: TNP-Serien Nr. 34.

Christensen, Gerd (2008). *Eksamen som en kamp om positioner*. I tidsskriftet *Unge Pædagoger*, Nr. 5, p. 17-22. København: Forlaget Unge Pædagoger.

Feldt, Jakob Egholm & Nina Bonderup Dohn (2011). *Universitetsundervisning i det 21. århundrede. Læring, dannelse, marked*. Syddansk Universitetsforlag.

Goffman, Erving (1992). *Vårt rollespill til daglig. En studie i hverdagslivets dramatik*. Oslo: Pax Forlag A/S.

Harste, Gorm & Nils Mortensen (1996). *Sociale samhandlingsteorier*. In Andersen & Kaspersen, red.: *Klassisk og Moderne Samfundsteori*. København: Hans Reitzels Forlag.

Illeris, Knud (2006). *Læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Illeris, Knud (1981). *Modkvalificeringens pædagogik: problemorientering, deltagerstyring og eksemplarisk indlæring*. København: Unge Pædagoger.

Illeris, Knud (1975). *Problemorientering og deltagerstyring: Oplæg til en alternativ didaktik*. København: Munksgaard.

Jacobsen, Michael Hviid, Mikael Carleheden & Søren Kristiansen,

red. (2001). *Tradition og fornyelse. En problemorienteret teorihistorie for sociologien*. Aalborg Universitetsforlag.

Jørgensen, Frances (2004). *The Students Voice*. In Kolmos et al.: *The Aalborg PBL model. Progress, Diversity and Challenges*. Aalborg University Press.

Kjøller, Klaus (1993). *Snyd ikke dig selv ved eksamen*. København: Borgen.

Kjøller, Klaus (2007). *Mundtlig eksamen som æstetisk kontaktsport*. I tidsskriftet *Modersmål-Selskabets årbog*.

Kolmos, Anette et al. (2004). *The Aalborg PBL model. Progress, Diversity and Challenges*. Aalborg University Press.

Kolmos, Anette & Jette Holgaard (2009). *Gruppebaseret eller individuel eksamen - fordele og ulemper*. Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift nr. 7.

Kristiansen, Søren (2001). *Erving Goffman: Om sociologisk mikroskopi og social orden mellem tillid og kynisme*. I Jacobsen, Carleheden & Kristiansen, red.: *Tradition og fornyelse. En problemorienteret teorihistorie for sociologien*. Aalborg Universitetsforlag.

Krogh, Lone, Jan Brødsløv Olsen & Palle Rasmussen (2008). *Projektpædagogik. Perspektiver fra Aalborg Universitet*. Aalborg Universitetsforlag.

Madsen, Line Nørgaard & Palle Rasmussen (2008). *Bibliografi over forskning om projektarbejde og PBL ved Aalborg Universitet 1974-2008*. I Krogh, Brødsløv Olsen & Rasmussen: *Projektpædagogik. Perspektiver fra Aalborg Universitet*. Aalborg Universitetsforlag.

Olsen, Poul Bitsch & Kaare Pedersen (2003). *Problemorienteret projektarbejdet - en værktøjsbog*. Roskilde Universitetsforlag.

Searle, John R. (1979). *Expression and meaning: studies in the theory of speech acts*. Cambridge University Press.

(Endnotes)

- 1 Informationen om og implementeringen af gruppeeksamen blev forvaltet forskelligt på fakulteterne og skolerne på Aalborg Universitet, men vejledningsmateriale fra det Tekniske Naturvidenskabelige Fakultet kan tjene som dokumentation både for den formelle videreførelse af den politiske beslutning, og som markering af, hvordan gruppeeksamen (eller gruppeprøven, som den betegnes i de vejledende styringsdokumenter) blev søgt genbeskrevet. Her kan Notat af 21. november 2012 "Om projektexamen" samt lektor Egon Moesbys præsentationsmateriale 9.12.12 tjene som konkrete eksempler.
- 2 UGlen blev i 2013 nedlagt som selvstændigt personaleblad for AAU. Men markering af gruppeeksamen genindførelse behandles i UGlen Nr. 2 Marts-April 2013.
- 3 Denne artikel har på dette punkt ikke foretaget ekstensiv søgning på flere nøgleord i forhold til emnet gruppeeksamen, som fx "peer assessment", "PBL assessment", "academic assessment". Det er naturligvis en påstand, at produktionen af forskning om eksamensformer er sparsom, når det kommer til gruppeeksamen som særlig prøveform. Fx analyserer lektor Gerd Christensen fra Københavns Universitet "Eksamen som en kamp om positioner" (Christensen, 2008), uden dog at trække på nogen egentlig PBL teoretisk baseret position til at forstå denne kamp om positioner som en strategisk kamp for studerende.
- 4 Se note 1 for reference til det Egon Moesbys interne dokument.