

# cepra-striben

TEMA: EKSAMEN



■ Hvordan udvikles eksamensformer

■ Selektion kvalifikation retssikkerhed  
- folkeskolens eksamener og prøver

■ Brug af test og prøver på specialskoler

■ Forsøg med modulopdelte evaluering

■ Gymnasiet som inkluderende institution

■ Gruppeeksamen - tur-retur

■ Gruppeeksamen som strategisk kommunikation

■ Innovation i uddannelser og i prøveformer

■ Tosproglige lærerstuderende

## Abonnement

Ønsker du at abonnere på tidsskriftet kan du bestille det online på [www.cepra.dk/tidsskrift](http://www.cepra.dk/tidsskrift) eller på [www.dafolo-online.dk](http://www.dafolo-online.dk). Husk at oplyse navn, adresse, ansættelsessted og EAN nummer.

Ønsker du selv at bidrage med artikler til tidsskriftet kan du klikke ind på vores hjemmeside [www.cepra.dk](http://www.cepra.dk). Her finder du skrivemmanual, oplysninger om de formelle krav og deadlines under menupunktet "Tidsskrift".

## Redaktion

Projektchef Tanja Miller, Professor Palle Rasmussen, Lektor Helle Schjoldager, Evalueringskonsulent Trine Haslam.

## Udgivet af

Center for evaluering i praksis, CEPRA, UCN

Henvendelse om CEPRAstriben rettes til mail: [tlh@ucn.dk](mailto:tlh@ucn.dk)

Design: Clienti **clienti.** kunder til alle

Tryk: Dafolo  
Oplag: 500 stk

ISBN 978-87-991408-3-1  
ISSN 1903-8143

# FORORD

Dette temanummer har som omdrejningspunkt eksamen – eksamen i forskellige uddannelsesmæssige kontekster. Eksamen synes at være et vigtigt element i alle formelle uddannelser – måske det vigtigste træk ved formelle uddannelser. Temanummeret har som fokus at eksamensform og eksamensindhold følger udviklingen af uddannelserne og at bestræbelser på at reformere denne specifikke del af uddannelserne har sine helt egne udfordringer.



### ■ Hvordan udvikles eksamensformer

Af: Rie Troelsen og Nina Bonderup Dohn

SIDE 6

### ■ Selektion kvalifikation retssikkerhed - folkeskolens eksamener og prøver

Af: Signe Holm-Larsen

SIDE 14

### ■ Brug af test og prøver på specialskoler

Af: Niels Egelund

SIDE 24

### ■ Forsøg med modulopdelt evaluering

Af: Andreas Møller Lange,

Thomas Borum Reuss og Winnie Birnbaum

SIDE 30

### ■ Gymnasiet som inkluderende institution

Af: Niels Bech Lukassen

SIDE 38

### ■ Gruppeeksamen - tur-retur

Af: Lone Krogh og Annie Aarup Jensen

SIDE 48

### ■ Gruppeeksamen som strategisk kommunikation

Af: Tem Frank Andersen og Janne Bang

SIDE 56

### ■ Innovation i uddannelser og i prøveformer

Af: Lillian Rohde

SIDE 68

### ■ Tosproglige lærerstuderende

Af: Brit Synnøve Steinsvik og Grethe Hilditch

SIDE 76

Temanummeret er bygget op med først en overordnet artikel om udvikling af eksamensformer generelt: Herefter følger afsnit med folkeskole, gymnasiet, læreruddannelse og sidst universitetet som genstandsfelt.

*Den første artikel med titlen "Hvordan udvikles eksamensformer"* er skrevet af Rie Troelsen, Lektor, Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet og Nina Bonderup Dohn, Lektor, Institut for Design og Kommunikation, Syddansk Universitet. Artiklen beskæftiger sig med et redskab kaldet "Værktøj til Udvikling af Eksamensformer" der tager højde for sammenhæng mellem læringsmål og eksamensform – både fagfaglige prøver og for hele uddannelser.

*Den anden artikel med titlen "Selektion, kvalificering og retssikkerhed ved folkeskolens eksamener og prøver"* er skrevet af Signe Holm-Larsen, Pædagogisk udviklingskonsulent, Konsulentvirksomheden PAL-Consult. Artiklen beskæftiger sig historisk med eksamens- og prøveformer i folkeskolen og undersøger hvilke kriterier og begrundelser, der har været anvendt i forskellige perioder af folkeskolens historie. Artiklen afsluttes med en diskussion af de aktuelle krav til fagligheds betydning for nuværende eksamensformer.

*Den tredje artikel med titlen "Brug af test og prøver på specialskoler"* er skrevet af Niels Egelund, professor i specialpædagogik og leder af Center for Strategisk Uddannelsesforskning. Artiklen sætter fokus

på ændringer i lovgivning fra skoleåret 2006/2007, der satte skolernes muligheder for at sende alle elever til afgangsprøve igang. Artiklen undersøger og diskuterer, hvorvidt denne ændring bør opfattes som en del af et kvalitetsløft i skolen eller måske mere som en del af accountability bevægelsen?

*Den fjerde artikel med titlen "Forsøg med modulopdelt evaluering"* er skrevet af Andreas Møller Lange, oldtidskundskab og historie, Borupgaard Gymnasium, Thomas Borum Reuss, Biologi og matematik, Borupgaard Gymnasium, Winnie Birnbaum, oldtidskundskab og religion, Ørestad Gymnasium. Artiklen beskriver og analyserer et uddannelsesforsøg, hvor den afsluttende eksamen er afløst af delprøver efter hvert fagligt modul. Konstruktionen med flere devalueringer gjorde, at det lykkedes at styrke sammenhængen mellem mål, form, indhold og evaluering i undervisningen. Eleverne fik en ydre motivation, som gjorde undervisningen relevant for dem og flere oplevede, at undervisningen derved blev så interessant, at der skete et skift mod indre motivation.

*Den femte artikel med titlen "Gymnasiet som inkluderende institution"* er skrevet af Niels Bech Lukassen, Adjunkt, act2learn, UCN. Artiklen beskæftiger sig med, hvorledes gymnasieskolen med inspiration fra udviklingen i folkeskolen bevæger sig mod et mere inkluderende paradigme for elever med diagnoser. Artiklen beskæftiger sig med problematikkerne i et evalueringsfagligt perspektiv.



# Education is the most powerful weapon which you can use to change the world.

*Nelson Mandela*

Den sjette artikel med titlen **”Gruppeeksamen – tur – retur”** er skrevet af Lone Krogh, Lektor, Institut for Læring og Filosofi (SAMF), AAU og Annie Aarup Jensen, Lektor, Institut for Læring og Filosofi (HUM), AAU. Artiklen undersøger, hvilke konsekvenser det, først at afskaffe og dernæst genindføre gruppeeksamen, har haft for udviklingen af eksamensformer og ekspliciteringen heraf, i relation til gruppeorganiseret projektarbejde, baseret på undersøgelser foretaget på Aalborg Universitet.

Den syvende artikel med titlen **”Gruppeeksamen som strategisk kommunikation”** er skrevet af Tem Frank Andersen, Studielektor Ph.D. og Janne Bang, Studielektor, Universitetspædagogik & problembaseret læring, Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet. Artiklen har fokus på at skabe et grundlag for en teoretisk diskussion af gruppeeksamen som den bedste og mest egnede form for eksamen, når problembaseret læring er mål og middel i regi af Aalborg Universitet.

Den ottende artikel med titlen **”Innovation i uddannelse og innovation i prøveformer”** er skrevet af Lilian Rohde, Lektor, Læreruddannelsen UCC. Artiklens beskæftiger sig med en erfaringsbaseret refleksion over, om og på hvilket grundlag prøve- og evalueringsformer bør innoveres i forhold til at kunne vurdere innovative kompetencer. Artiklen er baseret på erfaringer fra læreruddannelsen samt skrivning af

mål- og læseplaner for såvel læreruddannelsen som folkeskolen.

Den niende artikel har titlen **”Tospråklige lærerstudenters erfaringer med gruppearbejd”** og er skrevet af Brit Synnøve Steinsvik, Høgskolelektor, Fakultet for læreruddanning og internationale studier, Høgskolen i Oslo og Akershus og Grethe Hilditch, tidligere høyskolelektor, Fakultet for læreruddanning og internationale studier, Høgskolen i Oslo og Akershus. Artiklen beskæftiger sig med en drøftelse af ”tospråklige lærerstudenters erfaringer med gruppearbejd basert på en undersøkelse vi har gjennomført. Resultatene fra studien tyder på at disse studentene, i likhet med andre studenter opplever at det kan være krevende å samarbeide, men at de også støter på flere og mer sammensatte utfordringer enn norske studenter. Blant annet forteller de at overgangen til mer demokratiske samarbeidskulturer hvor de måtte hjelpe hverandre og arbeide mot et felles mål, har vært krevende og ukjent”. Artiklens pointer er yders relevante også i dansk sammenheng.

God læselyst

Tanja Miller, ph.d.  
Ansvarshavende redaktør  
for CEPRA-striben



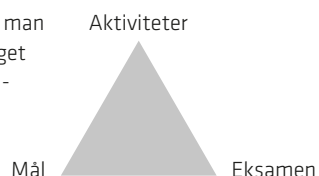
# Hvordan udvikles eksamensformer?

At udvikle eksamensformer kræver overvejelser om hvad, hvorfor, hvornår og hvor vi eksaminerer. Som en understøttelse til disse overvejelser er der på Syddansk Universitet udarbejdet et Værktøj til Udvikling af Eksamensformer, VUE, som er et redskab til vurdering af sammenhæng mellem læringsmål og eksamensformer for enkeltfag og for hele uddannelser. I denne artikel beskriver vi, hvordan VUE er opbygget, og hvordan det kan anvendes i bestræbelserne på at ny- eller videreudvikle eksamensformer.

Peter underviser i uorganisk kemi på universitetet – et fag, som bl.a. omhandler molekylstrukturer og bindingsvinkler. Derfor har eksamen i dette fag i mange år indeholdt skriftlige opgaver, hvor de studerende er blevet bedt om at tegne frihåndsmodeller af molekyler. Nu er det imidlertid blevet besluttet, at alle skriftlige eksamener, der finder sted på universitetet, skal gøres digitale, og Peter er bekymret over, hvordan hans eksamen skal forløbe. Vil der være strømstik nok til alle på eksamensdagen, hvad skal man gøre, hvis de digitale penne, som de studerende har fået udleveret til at tegne molekylmodeller med, pludselig ikke virker, og kan de studerendes tegninger blive lige så præcise med en digital pen som med en traditionel blyant? En dag, hvor han er gået i stå i arbejdet med at udarbejde et fornuftigt eksamenssæt, klager han sin nød til en kollega. Kollegaen lytter til Peters frustrationer over digitaliseringens ødelæggende virkning på den normale eksamensform, og spørger så om frihåndsmodeller af molekyler er den eneste måde at udprøve fagets læringsmål. Peter afviser denne kætterske tanke. Der har altid været mindst én tegneopgave i eksamenssættet på uorganisk kemi. Det var der, da Peter selv tog faget, og det har der været i al den tid, han har undervist i dette fag. Man kan da ikke afgøre, om de studerende har forstået essensen i molekylstrukturer og bindingsvinkler uden at få dem til at tegne en molekylmodel – eller kan man?

Denne – ikke helt fiktive – case omhandler udfordringerne ved at skulle gentænke eksamensformen på et hvilket som helst forløb uanset uddannelsesniveau og fag. Det er alt for ofte sådan med eksamensformer: De er sådan, fordi de altid har været sådan!

Med Biggs & Tang (2011) kan man helt generelt sige, at der meget gerne skal være sammenhæng mellem et fags mål, dets læringsaktiviteter og dets prøveform:



Men igennem de senere år har målene ændret sig – mest synligt i form af skift fra pensumlister til kompetencebeskrivelser. Aktiviteterne har også ændret sig. Vi planlægger undervisning med afsæt i den lærende, og vi lægger vægt på sidemands- og gruppeaktiviteter. Og rammerne har ændret sig – vi har andre tekniske muligheder, samfundet er forandret, og de unge, der skal lære, ligeså. Men spørgsmålet er, om vi har udviklet eksamensformerne tilsvarende, eller om vi afholder eksamen, som vi plejer, fordi "det er sådan man går til eksamen"?

Vores påstand er, at der for rigtigt mange uddannelser ikke (længere) er tilstrækkelig sammenhæng mellem mål, aktiviteter og eksamensform, og at det kalder på en udvikling af sidstnævnte. Til at understøtte dette har vi udarbejdet et online Værktøj til Udvikling af Eksamensformer, VUE ([www.sdu.dk/vue](http://www.sdu.dk/vue)). Et vigtigt led har her været udpegningen af en række vurderingskriterier, hvorudfra man kan vurdere, hvor god en eksamen er. 'God' forstået både i forhold til at måle det den skal og til at være pragmatisk gennemførlig – herunder også f.eks. at leve op til krav fra omverden om digitalisering som i eksemplet med Peter ovenfor. Vurderingskriterierne er *validitet*, *reliabilitet*, *økonomi*, *acceptabilitet* og *backwash* på undervisningen. Vi vil gennemgå vurderingskriterierne først. Siden vender vi tilbage til spørgsmålet om, hvordan man kan arbejde med VUE.

### Vurderingskriterier for 'den gode eksamen'

I eksemplet ovenfor foranlediges Peters overvejelser om en passende eksamen af ydre krav om digitalisering, men ønsket om videreudvikling af eksamensfor-

men kan naturligvis også være indre motiveret. I begge tilfælde kan man tage udgangspunkt i disse spørgsmål i arbejdet med at udvikle eksamensformen:

- Er prøven valid – måler den det, den skal både i dybden og i bredden?
- Er prøven pålidelig – skelner den konsistent mellem gode og dårlige præstationer?
- Er omkostningsniveauet både i tid og økonomiske ressourcer passende?
- Anerkender studerende, undervisere og aftagere eksamensformen som hensigtsmæssig?
- Hvilken backwash-effekt har eksamensformen på undervisningen?

#### Validitet – måler eksamensformen det, den skal?

Populært sagt handler validitet om, i hvilken grad vi måler det, som vi ønsker at måle. En badevægt skal måle vægten af det, der stilles ovenpå, ikke faconen, farven eller andet. Gør den ikke det, er den måling, man får, ikke valid. Et instrument kan være validt til at måle noget (vægt) men ikke andre ting (farve, facon). Dette er værd at holde fast i, når man taler om eksamensformer. I eksemplet med Peter er der ingen tvivl om, at den traditionelle eksamensform, hvor studerende tegner molekylstrukturer, er en valid metode til at afprøve, hvorvidt de kan *tegne* molekylstrukturerne. Det interessante spørgsmål er imidlertid – givet fagets læringsmål – hvorvidt det er en valid metode til at afprøve deres *forståelse* af molekylstrukturer. Og ikke mindst – givet kravet om digitalisering – om der kunne gives *andre* valide måder at afprøve denne forståelse på.

Går vi dybere ind i validitetsbegrebet, bliver det mere komplekst, fordi begrebet knytter sig til prøvens resultater lige så meget som til selve prøven. Der er tale om *grader* af validitet, ikke bare om et enten-eller. Endvidere har validiteten så at sige flere retninger, i bredden og i dybden.

Når man taler om en prøves validitet i bredden, handler det om content validity – om prøven udprøver i hele

indholdet. Indeholder en prøve fx 15 spørgsmål, så har prøven en lav content validity, hvis alle 15 spørgsmål omhandler samme del af fagets mange emner. På samme måde ville prøven også have lav validitet, hvis fx én opgave ud af tre i en prøve omhandlede et del-emne, som kun udgjorde 1/10 af pensum.

Når man derimod taler om en prøves validitet i dybden, handler det om construct validity – om prøven udprøver læringsmålene på det rette taksonomiske niveau. Er en prøve fx konstrueret som spørgsmål med lukkede svarkategorier ('tipskupen'), vil dens construct validity være ganske lav, såfremt læringsmålet for kurset er problemløsningskompetencer.

En anden validitetsovervejelse, som peger i dybden, er den prædikative validitet: Kan prøvens resultat sige noget om den studerendes evner til at begå sig med faget i andre sammenhænge, fx i andre fag eller i arbejdslivet bagefter?

Samtidig er det vigtigt, at prøven konstrueres, så den giver den studerende mulighed for at præstere svarende til vedkommendes faglige niveau. Prøven skal altså også være valid ift., hvad den studerende kan. Normalt løses dette ved, at prøven indeholder både sværere og lettere delopgaver, eller at den ene opgave, der stilles, kan løses på forskellige niveauer f.eks. med varierende grad af analytiske detaljer eller teoretisk refleksion.

#### Reliabilitet – eksamensformen pålidelig?

Reliabilitet angår måleinstrumenters pålidelighed og nøjagtighed. Badevægten skal vise din faktiske vægt, ikke et tilfældigt tal mellem 5 og 150. Det skal den gøre, hver gang du stiller dig på den, og den skal også vise andres faktiske vægt, hver gang de stiller sig på den. Den skal således være både *intrapersonligt* og *interpersonligt* pålidelig. Peters bekymring, om hvorvidt nogle af de digitale penne ikke vil fungere, og generelt om pennene vil tillade de studerende at tegne præcist nok, er netop bekymring om reliabiliteten af den digitale udgave af den traditionelle eksamen. Et niveau forskubbet kunne man spørge, om meget komplicerede molekylstrukturer vil kræve så store tegnefærdigheder af de studerende, at prøveformen favoriserer dem, der er gode til at tegne over dem, der



ikke er. Hvis det er tilfældet, er prøven ikke interpersonligt pålidelig.

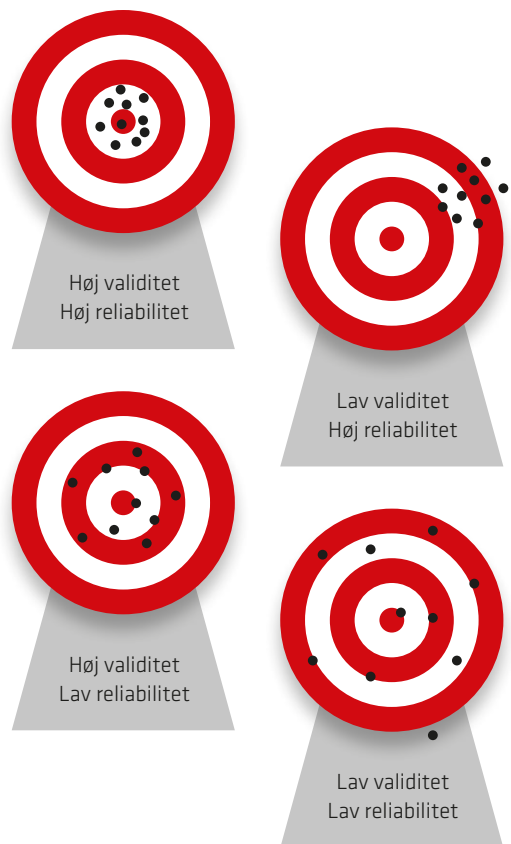
Reliabilitet er et lovkrav: Den valgte prøveform skal muliggøre præcise og ensartede evalueringer og dermed sikre de studerende en fair bedømmelse. Reliabilitet handler derfor også om minimeringen af mulige fejlkilder i bedømmelsen. Et led heri er at gøre opgave- og bedømmelseskriterier klare og entydige. Dette kan højne reliabiliteten på to måder. Dels tydeliggør det over for den studerende, hvad der efterspørges, og hvornår målet er nået. Dels giver det bedømmere (typisk eksaminator og censor) et klart grundlag at vurdere på.

I den forbindelse er også antallet af bedømmere et udtryk for reliabilitet. Jo flere bedømmere, desto større sandsynlighed for en fair bedømmelse. En prøveform, hvor der både er tilknyttet en eksaminator og en censor, er derfor i udgangspunktet mere pålidelig end én, der kun bedømmes af eksaminator.

I konstruktionen af prøven kan reliabiliteten højnes ved at øge antallet af problemstillinger, som skal udprøves. Jo flere delspørgsmål en prøve består af, desto mindre er risikoen for, at bedømmelsen af den studerende sker på baggrund af tilfældigheder og held/uheld. Resultatet af en prøve er fx ikke pålideligt, hvis der blot bliver testet i én problemstilling, og den studerende netop kun har læst op på denne. Eller hvis den ene problemstilling, som testes af prøven, falder sammen med den ene problemstilling i faget, som den studerende lige netop ikke forstår. Lav content validity indebærer derfor lav reliabilitet.

Det er imidlertid ikke generelt sådan, at høj validitet og høj reliabilitet følges ad. Tværtimod kan der være en tendens til omvendt samvariation, altså jo højere reliabilitet jo lavere validitet og vice versa, især hvad angår construct og prædikativ validitet. Det er svært at teste i dybden (dybtgående forståelsesspørgsmål eller virkelighedslignende anvendelsessituationer) og bredden (en lang række emner) samtidig – i hvert fald inden for en acceptabel tidsramme. Udprøvning af læringsmålene på de højere taksonomiske niveauer kræver sædvanligvis, at den studerende arbejder med at udvikle en problem-

stilling fra flere vinkler – det giver så ikke tid til at arbejde med mere end den ene problemstilling. Dertil kommer, at evaluering af læringsmålene på de højere taksonomiske niveauer altid vil indebære fortolkning fra bedømmerens side, hvilket påvirker pålideligheden. I praksis må man derfor ofte afveje forholdet mellem validitet og reliabilitet. Nedenfor ses fire scenarier som kombinationer af hhv. høj og lav validitet og reliabilitet. Midten af skydeskiven repræsenterer kurssets vigtigste læringsmål og "skuddene" de studerendes besvarelser. Vores pointe er, at de to mellemliggende positioner som oftest er de mest realistiske. Vi kan blot opfordre til, at man gør sig klart, hvilke styrker og svagheder en given prøveform har,



(Skydeskive-metaforen er hentet fra Babbie, E. (2010). *The practice of social research* (12th ed.) Wadsworth: Cengage Learning)

og hvor der evt. skal sættes ind med ekstraspørgsmål eller kombinationseksamener.

### **Økonomi - har eksamensformen et passende omkostningsniveau?**

Omkostninger ved eksamen er først og fremmest tidsforbrug – fra eksaminator, censor, administration, eksamensvagter osv. Forskellige prøveformer kræver forskellig mængde tid – af forskellige personalegrupper – i forberedelse, afvikling og efterbehandling af eksaminationen. Det tager fx længere tid for teknisk-administrativt personale at tilrigge og bagefter afmontere et eksamenslokale til 30 studerendes 4-timers skriftlige eksamen end til de samme 30 studerendes 30-minutters mundtlige eksamen. Eksaminator bruger på den anden side mere tid på selve eksamenshandlingen i det sidste tilfælde end i det første, da denne stort set ingen efterbehandling har på den mundtlige eksamen, men en tidskrævende opgaveretning som 'efterbehandling' af den skriftlige. Ligeledes er der knyttede forskellige udgifter til apparatur mv. i eksamenslokalerne alt efter prøveform.

De studerendes tidsforbrug i forbindelse med eksamen bør også overvejes – særligt i relation til samtidige eksamener på studiet. Vil man undgå, at den studerende tager en overfladisk læringstilgang, bør eksamensperioden på studiet planlægges, så der gives tilstrækkelig tid til at forberede sig til hver enkelt eksamen.

### **Acceptabilitet - anerkender studerende, undervisere og aftagere eksamensformen?**

Prøveformen skal nyde almindelig opbakning i den brede kreds af aktører, dvs. hos studerende, undervisere, administration, censorer og aftagere. Har disse aktører tiltro til, at prøveformen kan teste præcis det fagelement og den population som den skal? Hvis ikke kan det i praksis blive svært at gennemføre eksamen på en retvisende måde – og at få anerkendt resultatet som betydningsfuldt bagefter.

Især ved omlægninger af velkendte prøveformer vil der opstå problemstillinger omkring prøveformens acceptabilitet. Derfor Peters umiddelbare afvisning af kollegaens spørgsmål som kættersk.

Acceptabilitet bør ikke nødvendigvis være udslagsgivende for, om en ny prøveform kan indføres, men hvis flertallet af aktørerne ikke har tiltro til den, er det afgørende for dens succes, at den indføres med prøveforløb og følges op med erfaringsudveksling og praktiske eksempler.

### **Backwash-effekt - hvilken effekt har eksamensformen på den forudgående undervisning?**

Prøver tjener ikke kun et kontrollerende formål - at teste graden af målopfyldelse ift. læringsmålene. Prøver kan også tjene et informerende formål - at informere undervisere og studerende om det aktuelle faglige niveau. Det giver feedback og giver mulighed for at fortsætte ad samme, rette vej eller at ændre vejen mod at præstere bedre. Dette er det såkaldt formative sigte med en prøve.

For studerende er prøveformen imidlertid også en klar indikator for, hvad der i praksis lægges vægt på i et fag. Som Paul Ramsden udtrykker det: "From our students' point of view, assessment always defines the actual curriculum." (Ramsden 2003, 182). Den peger derfor fra starten af undervisningsforløbet en retning ud for, hvordan der gennem semestret skal arbejdes med det faglige indhold. Studerende, der til eksamen skal tegne molekylstrukturer, vil øve sig i at tegne, studerende, der til eksamen skal forklare molekylstrukturer i ord, vil øve sig i at tale. Består eksamen i aflevering af en selvdefineret opgave, kan man opleve studerende, der bliver væk fra timerne for at bruge tiden på at skrive opgaven. Dette kaldes en prøves 'backwash-effekt'. Når vi vælger prøveform, bør vi indtænke denne og vælge en prøve, der lægger op til arbejdsformer, der støtter den studerendes læreproces.

I forlængelse heraf kan prøveformen også have en disciplinerende effekt, især hvis den indebærer, at studerende skal levere produkter i løbet af kurset. Sådanne prøveformer kan anvendes som en måde at sikre sig, at de studerende ikke kun arbejder med at forstå stoffet under eksamenslæringsperioden men gennem hele forløbet. Kort sagt en måde at holde de studerende i gang på.

## Den gode eksamen - som måler på det aktuelle læringsmål

Vi vender nu tilbage til VUE, det værktøj, vi har udviklet til refleksion over sammenhængen mellem eksamensform og læringsmål ([www.sdu.dk/vue](http://www.sdu.dk/vue)). Vi har arbejdet ud fra en matrix-struktur som vist i nedenstående:

	Viden	Færdigheder	Kompetencer
Skriftlige			
Mundtlige			
Praktiske			
Kombinationer			

Den vandrette akse er udfoldningen af Kvalifikationsrammens opdeling af læringsmål i videns-, færdigheds- og kompetencekategorier, mens den lodrette akse følger Eksamensbekendtgørelsens uddifferen-

tiering af prøveformer i hhv. skriftlige, mundtlige, praktiske og kombinationseksaminer.

I udarbejdelsen af VUE har vi eksemplificeret læringsmålsaksen med formuleringer af de i alt 7 kategorier og eksamensaksen med et udvalg af gængse eksamensformer inden for hver af de fire kategorier. Herefter har vi for hver eksamensform med et kryds markeret, hvilke læringsmål den kan udmåle. Kryds i parentes angiver, hvilke læringsmål den under særlige omstændigheder kan udmåle. Vurderingen af udværgningspotentialer for hver enkelt eksamensform bygger på vores beskrivelser af formen ud fra kriterier om validitet, reliabilitet, omkostningsniveau, acceptabilitet og backwash-effekt (se foregående afsnit) og er inspireret af tidligere forsknings- og udviklingsarbejde på området (Andersen & Tofteskov 2008, Arbejdsgruppen vedr. prøveformer ved AU 2008, Stockfors et al. 2010).

Det samlede skema ser således ud:

	Have viden om teori, metode og praksis	Forstå og reflektere over teori, metode og praksis	Anvende metoder og redskaber	Vurdere problemstillinger og udvælge løsningsmodeller	Håndtere komplekse situationer – i studie- eller arbejds-sammenhænge	Selvstændigt kunne indgå i samarbejde	Tage ansvar for egen læring og udvikling
<b>Skriftlig</b>							
MCQ og lignende tests	•	(•)					
Skriftlig stedprøve uden hjælpemidler (kort eller lang)	•		•				
Skriftlig stedprøve med hjælpemidler (kort eller lang)	•	(•)	•	(•)	(•)		
Portfolio	(•)	•	•	•	•		•
Hjemmeopgave	(•)	•	•	•	•		(•)
<b>Mundtlig</b>							
Mdt. trækspørgsmål uden forberedelse	(•)	(•)	•				
Mdt. trækspørgsmål med forberedelse, uden hjælpemidler	(•)	•	•				
Mdt. trækspørgsmål med forberedelse, med hjælpemidler		•	•	(•)			
Studerteroplæg	(•)	•	•				•
<b>Praktisk</b>							
Praktikopgave			•	•	•	•	(•)
Stationseksamen (fx OSCE)			•	(•)	(•)		
Praktisk prøve			•				
<b>Kombineret</b>							
Mundtlig fremlæggelse pba. synopsis	•	•	•	•			
Hjemmeopgave med efterfølgende mundtligt forsvar	(•)	•	•	•	•		(•)
Portfolio og mundlig eksamen	(•)	•	•	•	•		•
Aktiv deltagelse	•	•	•	(•)	(•)	(•)	(•)



Den skematiske form foranlediger (mindst) tre måder at bruge værktøjet på:

1. efterprøvning af aktuell eksamensform i forhold til vurderingskriterierne og i forhold til læringsmål - *den vandrette indgang*: "eksamensformsindgangen"
2. i udviklingen af et kursus, hvor læringsmålet er givet, men eksamensformen endnu er åben - *den lodrette indgang*: "læringsmålsindgangen"
3. blive inspireret til udvikling af hele kursusforløb ved at se konkrete eksempler på sammenhænge mellem læringsmål og eksamensformer beskrevet - *den eksemplariske indgang*: "enkeltcelleindgangen"

### Den vandrette indgang

VUE kan anvendes med udgangspunkt i en aktuell eksamensform. I rækken af de beskrevne eksamensformer klikker man på sin eksamensform (eller den, der ligner den mest). Herefter ledes man ind på en side, der beskriver eksamensformen og vurderingen af den ift. kriterierne validitet, reliabilitet, omkostningsniveau, acceptabilitet og backwash-effekt. Her angives også ideer til forskellige digitaliseringsmuligheder samt nogle overvejelser, man bør gøre sig i forbindelse

med digitalisering. Endelig er det angivet, hvilke læringsmål denne eksamensform er bedst egnet til at udprøve, og hvilke læringsmål den under særlige omstændigheder kan udprøve.

Denne indgang er særlig interessant for dem, der som Peter "altid" har gjort brug af en bestemt eksamensform i deres kursus, og nu ønsker at undersøge fx validitets- og reliabilitetsproblemer forbundet med den, eller i hvor høj grad den egentlig kan udprøve de læringsmål, som er opstillet for kurset.

### Den lodrette indgang

Denne brug af VUE tager udgangspunkt i et forløbs læringsmål. De i alt 7 læringsmåls kategorier fra Kvalifikationsrammens tre grupperinger af hhv. videns-, færdigheds- og kompetencemål optræder som kolonneoverskrifter i skemaet. Når man klikker på et givent læringsmål, får man dels en uddybning af læringsmålet og dels en liste over eksamensformer, der egner sig til at udprøve dette læringsmål/former, der kan gøre det under særlige omstændigheder.

Står man derfor i en udviklingssituation, hvor en gennemgribende gentænkning af et kursus er påkrævet, eller hvor et helt nyt kursus skal planlægges fra bunden, kan denne indgang give inspiration til valget af eksamensform. I Peters tilfælde kunne de tekniske

usikkerhedsmomenter i forbindelse med den digitale skriftlige prøve foranledige et ønske om helt at undgå det skriftlige moment i udprøvningen, og hvilken eksamensform er så passende i stedet? Peter kan med VUE undersøge, om fx en mundtlig eksamensform også ville kunne udprøve den type læringsmål, som forståelse af bindingsvinkler og molekylstrukturer tilhører.

### Den eksemplariske indgang

Sidst men ikke mindst kan VUE anvendes til at skabe konkret inspiration til udvikling af hele kurser – fra læringsmål til eksamensform. Ved denne anvendelse kan man nemlig så at sige "kigge bag krydserne" til beskrivelsen af en række gode eksempler på kurser, hvor læringsmål og eksamensform er i samklang. Eksemplerne nås ved at klikke på ét af krydserne i skemaet. Her ville Peter kunne finde konkret inspiration til planlægning og afvikling af en evt. mundtlig eksamen ved at gøre brug af andre underviseres erfaringer med at udprøve læringsmål som Peters med denne eksamensform.

Denne indgang er dog stadig under udvikling, og vi er i gang med at indsamle gode praksiseksempler. *Her hører vi gerne fra dig, hvis du og din undervisning er et godt eksempel, eller hvis du blot kender et godt eksempel.* Se mere på VUEs hjemmeside eller kontakt denne artikels forfattere.

### Afrunding

Vi indledte denne artikel med en case og en påstand om, at eksamensformen i mange undervisningsforløb med fordel kunne efterses med henblik på at sikre sammenhæng mellem læringsmål, aktiviteter og eksamensform. Processen i at gentænke eksamensformen kan være vanskelig, idet eksamensformen ofte er forbundet med stærke traditioner og i mange tilfælde nyder en næsten rituel position – eksamen er sådan, fordi det har den altid været! VUE er tænkt som et redskab, der kan udfordre eksamensformen som den rituelle afslutning af et undervisningsforløb og forhåbentlig skabe refleksion over såvel eksisterende som ikkeeksisterende sammenhænge mellem mål, aktiviteter og eksamen.

Vi skylder dog at gøre opmærksom på, at selvom vort fokus gennem denne artikel har været på eksamensformen som den afsluttende evaluering af de studerendes arbejde gennem undervisningsforløbet, bør eksamen kun være én af flere muligheder for at give studerende (og undervisere) tilbagemeldinger på egne og andres læringsprocesser. Feedback spiller en stor rolle i mange undervisningsforløb – og bør måske i langt flere undervisningsforløb spille en langt større rolle – som en værdifuld kilde til læring, motivation og udvikling for såvel studerende som underviser. Derfor er der på SDU ligeledes blevet arbejdet med et Værktøj til Udvikling af Feedback-aktiviteter, [www.sdu.dk/vuf](http://www.sdu.dk/vuf), som i lighed med VUE er struktureret ud fra en matricemodel og med bagvedliggende gode praksiseksempler.

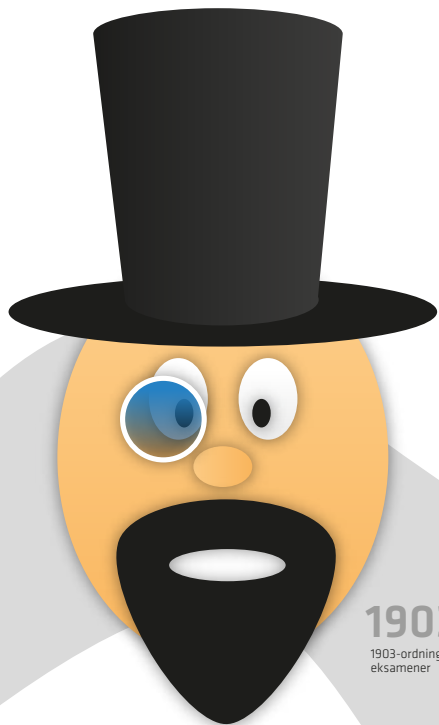
Både VUE og VUF er online, frit tilgængelige værktøjer, som vi håber mange undervisere ved de højere læreanstalter kan gøre brug af. Rigtig god fornøjelse!

### Litteratur

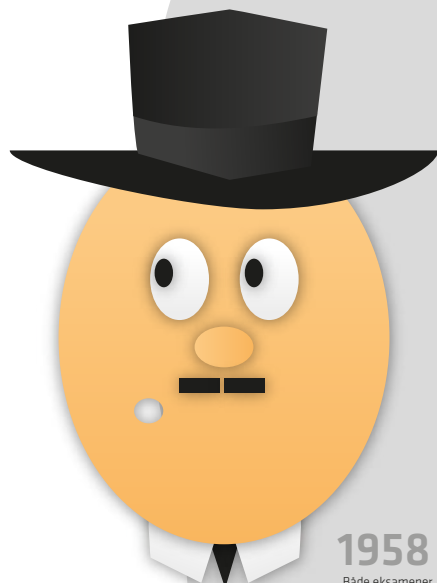
- Andersen, H. L., & Tofteskov, J. (2008): *Eksamen og eksamensformer – betydning og bedømmelse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Arbejdsgruppen vedrørende prøveformer ved AU (2008): *Rapport om prøveformer – krav og afvikling*. Downloadet 23. september 2011 fra <http://medu.au.dk/fileadmin/www.medu.au.dk/uddannelse/undervisningsudvikling/studiereform/baggrundspapirer/rapportompraeveformer.pdf>
- Biggs, J. & Tang, C. (2011): *Teaching for Quality Learning at University*. 4 ed. Maidenhead: Open University Press
- Ramsden, P. (2003): *Learning to teach in higher education*. 2. ed. London: RoutledgeFalmer
- Stockfors, J. et al. (2010): *Vanliga och mindre vanliga sätt att värdera studieresultat*. Downloadet 23. september 2011 fra <http://kursutveckling.se/>

# Selektion, kvalificering og retssikkerhed

ved folkeskolens  
eksamener og prøver



**1903**  
1903-ordningens  
eksamener



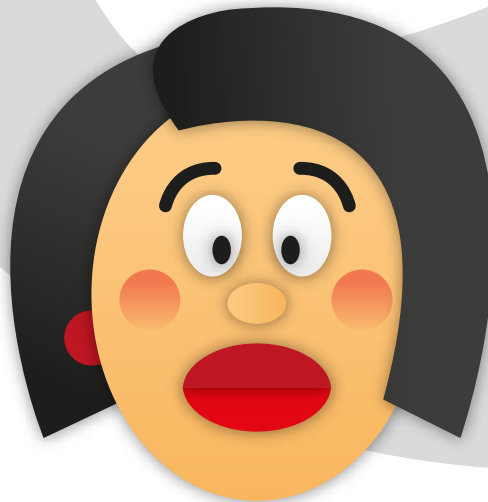
**1958**  
Både eksamener  
og prøver i  
1958-ordningen



**1937**  
Eksamen flytter  
ind i folkeskole-  
loven i 1937



1975

Med 1975-loven  
alene prøver

2000

Folkeskolens  
prøver i en glo-  
baliserings-tidKontinuitet,  
fornyelse og  
troværdighed

Her ses nærmere på, hvordan folkeskolens eksamens- og prøveformer gennem det seneste århundrede har været udtryk for skiftende perioders syn på deres berettigelse. Vurderingen har især været bestemt af tre faktorer: Egnethed til at sortere boglige fra mindre boglige elever, til at kvalificere den enkelte elevs læring og til at garantere den enkelte elev fairness i bedømmelsen. Artiklen tager udgangspunkt i 1903, hvor eksamensmellemskolen og dermed mellemskoleeksamen blev indført. Formålet var fra starten at skabe bedre rekrutteringsforhold for gymnasiet, men gradvis flyttede mellemskolen og realklassen over i folkeskoleregiet, og begge skoleformer indgik fra 1937 i folkeskoleloven. Danmarks udvikling fra landbrugs- og industrisamfund til globaliseret videnssamfund har sat sig igennem i 1900-tallets lange seje træk hen imod den udelte enhedsskole, hvis ændrede mål, vilkår og værdier har demokratiseret folkeskolens afsluttende prøver i en sådan grad, at deres eksistens i en periode var truet. Med nutidens politiske krav om øget faglighed i folkeskolen diskuteres dog aktuelt ikke prøvernes eksistens, men deres form og indhold.

Hvorfor skal man egentlig gå til eksamen eller til prøve? Et spørgsmål, som mange elever både før og nu må have stillet sig, når de har nærmet sig det grønne bord. Og ikke ubegrundet, for eksamen og prøver skal tilgodese flere formål. Set fra en økonomisk og politisk funderet arbejdsgiver- og samfundssynsvinkel handler det om at udvælge de bedst egnede elever til videre uddannelse, sådan som det ses ved adgangsprøver til visse videregående uddannelser. Der kan også være forventninger om prøvers tilbagevirkende kvalificerende og motiverende effekt, som fx ved folkeskolens udtræksprøver, hvor det først må oplyses for eleverne umiddelbart før de skriftlige prøver, hvilke fag der er udtrukket som prøvefag, angiveligt for at undgå at eleverne dropper arbejdet i fag, de ikke skal op i. Og endelig er der hensynet til elevens retsstilling, som begrunder censurens eksistens, idet et eventuelt belastet forhold mellem elev og lærer ikke må påvirke bedømmelsen af elevens standpunkt. Disse tre hensyn er igennem perioden vægtet forskelligt, også selvom hovedbegrundelsen for at holde eksamen har tilslutning hos alle parter – elever og forældre, skolens folk, erhvervsliv og samfund – nemlig at prøver giver eleven mulighed for at dokumentere sin erhvervede viden. Men andre hensyn ser parterne forskelligt på: Således står elevens retskrav på en uvildig bedømmelse, fx via ekstern censur, centralt for elever og forældre (Holm-Larsen et al. 2010, s. 21 ff.), mens eksamenskarakterer for skolen kan signalere professionalitet, for erhvervslivet dokumentere relevante ansøgerkompetencer og for samfundet sikre, at de unge besidder kompetence til at udøve aktivt og ansvarligt medborgerskab. Det er bl.a. sådanne kriterier, folkeskolens eksamener og prøver til enhver tid har skullet leve op til for at bevare troværdighed og status.

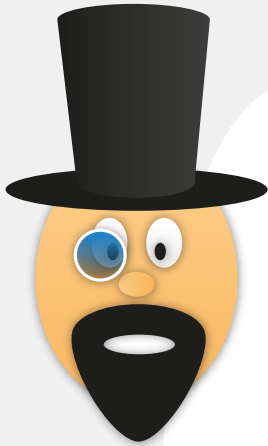
Da folkeskolens eksamener og prøver er et omfattende og komplekst tema, er en afgrænsning i den givne sammenhæng nødvendig. I denne artikel skal der derfor ses nærmere på ændringer i folkeskolens eksamener og prøver, sådan som de har spejlet samfundsudviklingen og periodens forestillinger om den gode pædagogik, fra da folkeskolen fik sit navn med 1899-loven og vedtagelsen af almenskoleloven i 1903, hvor det blev muligt at aflægge mellemskoleeksamen efter det 9. og realeksamen efter det 10. skoleår, og frem til i dag (Holm-Larsen 2013 a, s. 99-103).

### 1903-ordningens eksamener

Efter systemskiftet i 1901, hvor partiet Venstre kom til magten efter 30 års højreregeringer, var der politisk flertal for at erstatte latinskolen med gymnasiet, også selvom der "skulle ikke så lidt til, før I. C. Christensen, der ligesom de tidligere venstreførere havde stået stejlt overfor de forskellige højreministres forsøg både før, under og efter provisorietiden på at gennemføre en organisk forbindelse mellem folkeskolen og den højere skole, bøjede sig for tidens krav" (Kaalund-Jørgensen 1958, s. 95-96). Med almenskoleloven af 1903 indførtes derfor den fireårige betalingsfri eksamensmellemskole, der tilbød "en fortsat højere Almenundervisning, som tillige afgiver det nødvendige Grundlag for videregaaende Studier" (§ 3). Dette dobbelte formål, som stadig findes i det almene gymnasium, nemlig det almindelige og det studieforberedende, blev dermed også mellemskolens.

Mellemskolen var oprettet efter inspiration fra den tyske Mittelschule fra 1872 og fra den norske mellemskole fra 1896 (Bodenstein, E. 2010, s. 71, Kaalund-Jørgensen 1958, s. 95f). Den blev snart udbudt ikke alene af gymnasierne men også af et voksende antal folkeskoler, og den fik dermed stor betydning for den samfundsmæssige mobilitet ved at gøre en kompetencegivende eksamen tilgængelig for de mange (Holm-Larsen 2003, s. 102-104). Derigennem blev 1903 således et reformår for grundskolens eksamener, selvom udgangspunktet egentlig var gymnasiets ønske om bedre forberedte elever. Kommunerne kunne oprette mellemskole- og realklasser ved deres folkeskoler ifølge almenskolelovens § 18, når blot sko-





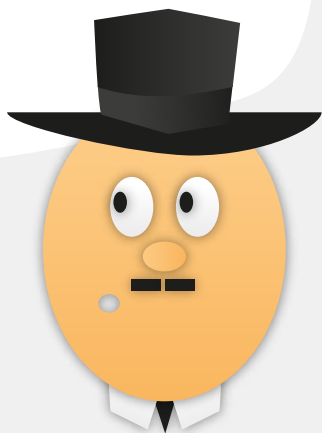
lederen havde eksamensret. Den kunne tildeles for normalt tre år ad gangen og var bl.a. betinget af, at lederen kunne sikre korrekte optagelsesprocedurer, en kontinuerlig klasserække med alle fire mellemskoleklasser, en rimelig standard i undervisningsmidler og samlinger samt gode lærer kvalifikationer (i praksis bestået faglærereksamen) og hygiejnisk tidssvarende lokaleforhold på skolen (Barfod 1950, s. 276-277).

Realskolen, der var et produkt af oplysningstiden, fik sit navn efter "realfag" som matematik, naturfag og fremmedsprog, jf. oprettelsen i 1787 af de første danske realskoler: Efterslægtsselskabets Skole og Borgerdydselskabets Skole. Realeksamen blev i 1881 afløst af almindelig forberedelseseksamen, også benævnt præliminæreksamen, som erstattede "Afgangseksamen af højere Grad" fra 1855 og "Realeksamen af lavere Grad" fra 1859 (Haue 2010, s. 324-32). Real- eller præliminæreksamen var i sine første 100 år alene et tilbud til drenge, idet den først kunne aflægges af piger fra 1882; i perioden 1903-58 var pigeskoleeksamen en valgmulighed. Pigeskoleeksamen var på realeksamensniveau, men efter 11 års skolegang og med mindre matematik og idræt og mere sprog (Nielsen 2010, s. 98-106). Den nye realeksamen, der afsluttede den etårige realklasse, blev som mellemskoleeksamen fra starten en succes: Antallet af skoler med præliminæreksamen, hvor eleverne blev prøvet i hele pensum, blev således allerede i 1908, hvor den nye realeksamen afholdtes første gang, mere end halveret, nemlig fra 178 til 82 (Højberg Christensen et al. 1953, spalte 1672).

Mellemskole- og realeksamen var slutprøver, men folkeskolens "prøvehistorie" rummer også eksempler på

en adgangsprøve, nemlig mellemskoleprøven med tilnavnet "den lille embedseksamen". Mellemskoleprøven – nåleøjjet man skulle igennem for ikke at forblive i hovedskolen og fra 1937 i den frie mellemskole – var som sin forgænger, optagelsesprøven til latin- og realskolerne, den lokale adgang til eksamensmellemskolen. Fra 1919 blev folkeskolernes prøve i København, Frederiksberg og Gentofte, det såkaldte KFG-område, tilrettelagt af "Prøveudvalget for optagelsesprøven til 1. eksamensmellemskoleklasse" med fælles opgaveudarbejdelse, fastlæggelse af beståkvotient og forcenstur (Holm-Larsen 2003, s. 104-107 og 117-122). Et opgavesæt omfattede, omkring 1920, problemregning (også kaldet "20-minuttersprøven"), diktat og genfortælling. Fra 1934 indførtes tillige en prøve i talbehandling ("10-minuttersprøven"). Eleverne blev prøvet i de fire discipliner tre gange (senere to) i løbet af 5. skoleår. Beståkvotienten, der var fastsat efter 6-skalaen, blev hævet etapevis fra 4,50 i 1934 til 4,67 i 1950'erne, men det påvirkede ikke elevrekrutteringen, som på dette tidspunkt udgjorde 80-85 % af de indstillede elever.

Elevers retsstilling spillede en vigtig rolle i perioden. Således kunne andre kommuner få tilladelse til at bruge KFG-opgaverne, hvis de lovede at overholde retningslinjerne for bedømmelsen. Både mellemskoleprøven og mellemskoleeksamen var effektive redskaber for tidlig selektion, men skoleformens store tilslutning fra efterkrigstidens købstadsforældre markerede samtidig uddannelseskulturens start, hvor der var stigende bevidsthed blandt elever og forældre om nødvendigheden af at kunne fremlægge dokumentation for sin viden.



### Eksamens flytter ind i folkeskoleloven i 1937

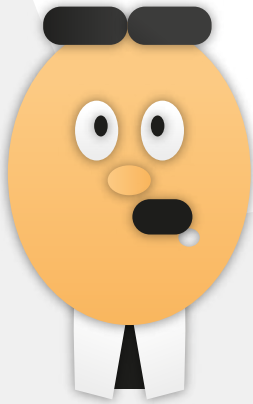
Skønt købstadsforældrene hurtigt tog eksamensmellemskolen til sig, var dens afskaffelse på dagsordenen allerede i den store skolekommission 1919-23, men den overlevede dog både denne og også den senere af venstreminister J. Byskov (1867-1955) nedsatte kommission om den højere skole 1928-30 (Nørr 2010, s. 138). Medvirkende hertil var formentlig engelsk påvirkning, jf. mottoet "Secondary Education for All" i et manifest fra 1922, udarbejdet af Labourrepræsentanten R. H. Tawney (1880-1962) (Kaalund-Jørgensen 1958, s. 97-100). Det blev den socialdemokratiske undervisningsminister 1929-35 F.J. Borgbjerg (1866-1936), der kom til at præge folkeskoleloven af 1937, hvor et politisk mål var oprettelsen af et alternativ til eksamensmellemskolen: den eksamensfri mellemskole eller "fri mellem". Man ville "bøde på manglerne" ved eksamensmellemskolens, efter socialdemokratisk opfattelse, for store succes, da "adskillige elever, der ikke kunne betegnes som udpræget bogligt begavede, søgte eksamensmellemskolen, og denne udvikling er fortsat i stigende grad" (Bomholt 1955, s. 19), mens F.C. Kaalund-Jørgensen (1890-1962) forklarede den fri mellems manglende succes med, at den "fik ikke nogen afslutning i form af en prøve eller afgangsbetegnelse, og den stabiliseredes ikke ved en udvidet undervisningspligt" (Kaalund-Jørgensen 1958, s. 102).

Ved 1937-lovens gennemførelse, båret igennem af Socialdemokratiet og de Radikale, mens Venstre stadig varetog landbrugets behov for børnearbejdskraft, havde mange købstadsskoler oprettet eksamensmellemskoleklasser, så lovgivningen var - som så ofte i

dansk uddannelsespolitik - en legitimering af en udvikling, der allerede havde fundet sted. Med 1937-loven blev der heller ikke gennemført fuld klassesdeling for børn på landet, jf. lovens § 2, stk. 2: "Folkeskolen på Landet kan være en udelt Skole med et efter Børnetallet afpasset Antal Klasser, men er Skolen paa 4 Klasser eller derover, deles den i en 3-aarig Forskole og en 4-aarig Hovedskole. Til Skolen kan der være knyttet en Fortsættelsesklasse samt Kursus, der forbereder til almindelig Forberedelseseksamen." Situationen var utilfredsstillende for landsbyskolen, uanset "noget over halvdelen af samtlige skolesøgende børn findes i landkommunerne, og mange af disse kommuner er så små, at det vil være yderst vanskeligt for dem, inden for den enkelte kommunes rammer, at skabe en skoleordning, der kan danne en tilfredsstillende parallel til byskolen. Af ca. 1300 landkommuner har ca. 900 under 1700 indbyggere" (Bomholt 1955, s. 34).

Mellemskoleeksamen var populær: Søgningen steg på landsplan fra 16 % af en årgang i 1940 til 34 % i 1960 umiddelbart før dens afskaffelse (Hansen 2003, s. 58). Skønt uopnåelig for de fleste landbobørn gav den mange bybørn en mulighed for frit uddannelsesvalg. I takt med landbrugets mekanisering i 1950'erne bredte der sig dog den opfattelse, at landsbyskolens dage var talte, og i flere stationsbyer blev der kompenseret for den skæve uddannelsesadgang ved oprettelse af præliminærkurser med afsluttende præliminæreksamen. Det folkelige pres på uddannelse var voksende, uanset at tiden både før og efter gennemførelsen af 1937-loven var præget af en svag økonomi, dels begrundet i 1930'ernes depression, dels i besættelsestidens mangelsamfund. Først Marshall-hjælpen 1948-51 på i alt 13 mia. dollar til Danmark og 15 andre vesteuropæiske lande satte på ny skub i økonomien og lagde grund til den gennemgribende revision af folkeskoleloven i 1958, hvor der definitivt blev sat punktum for hverdendags-skolegangen på landet.

Efterkrigstidens socialdemokratiske dominans bragte en øget kritik af den delte skoles selektion, uanset at eksamensmellemskolens og realklassens stærke faglighed havde betydet en trædesten for øget uddannelsesmæssig mobilitet for mange, også fra det socialdemokratiske bagland.



### Både eksamener og prøver i 1958-ordningen

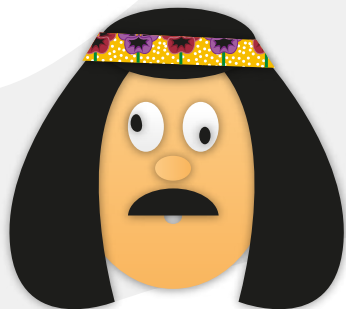
1958-ændringerne af folkeskoleloven blev altså til i erkendelsen af, at det ikke var lykkedes at give den eksamensfri mellemskole tilstrækkelig prestige i befolkningen (Holm-Larsen 2010 a, s. 194). Derfor indførtes der ved afslutningen af den almene undervisning i 8.- 9. klasse statskontrollerede prøver, herunder teknisk forberedelseseksamen, mens realeksamen i denne omgang overlevede, nu som afslutning på 1.-3. realklasse. Mellemskoleeksamen blev afløst af en oprykningsprøve fra 2. real, præliminæreksamen blev afskaffet; de nye prøver blev beskrevet i Den Brune Betænkning fra 1961 (Holm-Larsen 2010 b, s. 386-389). 1958-resultatet blev altså dels to eksamener: realeksamen (almen og teknisk linje) og teknisk forberedelseseksamen, dels to prøver: den statskontrollerede afgangsprøve efter 9. klasse og oprykningsprøven efter 2. realklasse. De mundtlige prøver til realeksamen blev udtræksprøver, hvor direktoratet besluttede, hvilke fag der skulle gennemføres prøve i.

Hermed var begrebet "prøve" blevet betegnelsen for en afgangseksamen på grundskoleniveau. At erstatte begrebet "eksamen" med "prøve" signalerede øget lighed og et farvel til bestå-grænser. De to begreber havde tidligere været kraftigt debatteret. Ved udvalgsbehandlingen af almenkoleloven i 1903 blev mellemskoleeksamen således betegnet som en årsprøve. Afgørende var omfanget af offentlig kontrol, idet udvalgsbetænkningen af 24. marts 1903 gik ind for fuld kontrol ved realeksamen. Ved mellemskoleeksamen var man delt mellem et flertal, som foreslog, at den "delvis kan afholdes under offentlig

kontrol", mens mindretallet ønskede al kontrol afskaffet (Skovgaard-Petersen 1976, s. 281-287). Fra skoleåret 1962-63 fik enhver fuldt udbygget folkeskole med realklasser uden ansøgning tildelt eksamensret – et begreb, der først med 1975-loven blev omdøbt til prøveret (Holm-Larsen 2010 b, s. 407-408). Herefter skulle skolen blot anmelde sine prøver og indstille det aktuelle antal elever til prøve, så direktoratets prøvekontor kunne tilrettelægge den beskikkede censur. For de frie grundskoler blev en tilsvarende ordning først gennemført i 2006, og da alene for folkeskolens afgangsprøver.

På 6.-7. klassetrin blev indført en såkaldt mild deling i almene og boglige klasser – nu dog uden adgangsprøve, idet lærerrådet besluttede, hvilke elever der hørte til hvor. Delingen kunne undlades i købstadsskoler, hvad der betød endnu et skridt på vejen hen imod den udelte enhedsskole (Hansen 2003, s. 58-60, Holm-Larsen 2013 b, s. 210-212). Efter 2. real skulle elever heller ikke mere bestå oprykningsprøven for at kunne fortsætte i 3. real – det var her som på folkeskolens øvrige klassetrin lærerrådets afgørelse. Skønt det siden 1904 var den enkelte skoles ret at vælge 1. fremmedsprog – efter 2. verdenskrig valgte langt de fleste skoler engelsk frem for tysk – fandt læseplansudvalget det i 1958 alligevel relevant at påpege "det formålstjenlige i, at man over hele landet vælger engelsk som første fremmedsprog, da en sådan ordning vil være af værdi ved flytning af elever fra en del af landet til en anden" (Den Blå Betænkning 1 1960, s. 19). Først med 1975-loven blev engelsk fast 1. fremmedsprog (og obligatorisk), mens tysk blev fast 2. fremmedsprog (tilbudsfag), fra 1993 dog med valgfrihed mellem tysk og fransk.

Bølgerne gik højt i periodens uddannelsespolitiske debat om prøvernes selekterende effekt, men der var stadig betydelig tilslutning til statskonsulent K. Helveg Petersens opfattelse af, at "det af praktisk talt alle, der har med disse klassetrin at gøre (red.: udskolingen), anses for en absolut nødvendighed, at mulighederne for at afholde prøve er til stede" (Den Brune Betænkning 1961 s. 13).



### Med 1975-loven alene prøver

De lighedsfremmende intentioner slog for alvor igennem i 1960'erne og 1970'erne, hvor "sorteringsskolen" blev kritiseret for ikke at få intelligensreserverne frem. Selvom undladelse af deling bredte sig, var prøven efter 2. real stadig med til at fastholde realafdelingens faglige niveau, og den boglige del af skolen havde stadig mest prestige uanset bestræbelserne på at gøre den almene afdeling tillokkende for eleverne. Det varede derfor ikke længe, før skoledebatten på ny blussede op, jf. læseplansudvalgets *Notat* fra juni 1971 (Holm-Larsen 2010 a, s. 206-208) med forslag om en udelt tiårig skole afsluttet med frivillige prøver efter 9. og 10. klasse – efter 10. klasse på to niveauer. Undervisningsministeren var på dette tidspunkt den socialdemokratiske Knud Heinesen, som valgte at opdele reformarbejdet i to, så undervisningspligtens udvidelse til ni år kunne gennemføres i 1972, mens den politiske uenighed om bl.a. prøverne afventede den efterfølgende indholdsreform. Et forslag hertil, som bl.a. rummede en fuldstændig afskaffelse af afsluttende prøver i folkeskolen, forsøgte Heinesen at fremsætte allerede 15.12.1972, men ikke mindst denne del af forslaget fremkaldte så stærk politisk modstand, at det kun nåede til udvalgsbehandlingen (Helsted 1979 s. 6-11). I venstrepolitikerne Tove Nielsens lovudkast af 12.12.1974 var prøverne bibeholdt, og den socialdemokratiske Ritt Bjerregaard valgte at tage udgangspunkt heri for at nå frem til et forlig. Folkeskolen skulle altså stadig afsluttes med prøver.

1975-lovens indholdsreform fastsatte et udelt forløb til og med 7. klasse, dog med kursusdeling i visse fag

på 8.-10. klassetrin. Realeksamen – den sidste eksamen i folkeskolen – blev erstattet af folkeskolens udvidede afgangsprøve (FSU) efter udvidet kursus i 10. klasse, mens eleverne efter 9. og 10. klasse kunne aflægge folkeskolens afgangsprøve (FSA). Fra især socialdemokratisk side ønskede man ændringerne gennemført hurtigst muligt, så allerede ved de sidste realeksamener i 1976-78 blev det muligt for eleven at fravælge visse fag (Holm-Larsen 2010 b, s. 392-400).

Afgangsprøvernes udgangspunkt i undervisningen på grundkursus og en manglende prøve på mellemskoleeksamens niveau var imidlertid en kilde til vedvarende irritation for mange. Teoretisk set muliggjorde folkeskolens struktur fire prøveniveauer på henholdsvis basisniveau og på højt niveau efter 9. og 10. klasse, men slutresultatet blev altså afgangsprøver på 9. classes basisniveau og udvidede afgangsprøver på 10. klasse udvidet niveau. Der blev altså hverken etableret en prøve på udvidet niveau efter 9. klasse eller en prøve på basisniveau efter 10. klasse, hvad der bl.a. gav sig udslag i iøjnefaldende høje karaktergennemsnit ved afgangsprøverne i retstavning og færdighedsregning, og embedsmændene måtte på banen, når trængselen i karakterskalaens top skulle forklares. Denne prøvestruktur, som var resultatet af politiske beslutninger om at mindske prøvernes selekterende effekt, har siden troligt båret ved til den tilbagevendende diskussion om prøvernes troværdighed. Prøvernes kvalificerende effekt blev set som disciplinerende, og den blev søgt reduceret gennem formuleringen i prøvebekendtgørelsens formål i § 1: "Prøverne skal i videst muligt omfang afspejle det daglige arbejde i undervisningen" – et synspunkt, som der først blev gjort op med ved målstyringsens gennembrud omkring årtusindskiftet med "Klare Mål" i 2001 og "Fælles Mål" i 2003 (Holm-Larsen 2010 a s 227).

Endnu et vidnesbyrd om prøvernes demokratisering var fjernelsen af faget latin. Siden mellemskolens start havde "den lille latinprøve" været adgangskrav til sprogligt gymnasium, og faget blev i 1975-loven bevaret som tilbudsfag i 9. klasse; blot blev prøven omdøbt til folkeskolens afgangsprøve i latin. Faget blev hurtigt et populært tilvalg, og i løbet af kort tid deltog ca. 1/3 af alle elever på 9. klassetrin. Men i 1980

skiftede faget status til valgfag på 10. klassetrin, hvad der var lig med en de facto-fjernelse fra folkeskolens fagkreds. Ændringen var et resultat af den noget overraskende dannelse af SV-regeringen 1978-79. Den levede ganske vist kun i 14 måneder, men ved et politisk kompromis fik Venstre styrket fagene historie og idræt mod at gå med til at fjerne latinprøven som adgangskrav til sprogligt gymnasium (Outzen 2002 s. 185-186).

### Folkeskolens prøver i en globaliseringstid

1993-loven ændrede ikke på prøvernes navne og indhold, bortset fra indførelsen af den obligatoriske prøvelignende projektopgave. Den radikale undervisningsminister Ole Vig Jensen stod bag loven, hvis hovedformål var gennemførelsen af enhedsskolen, idet kursusdeling i prøvefagene blev erstattet af mulighed for holddeling (Holm-Larsen 2010 b, s. 401-406). At folkeskolens afsluttende prøver alligevel i praksis fik svindende betydning, fremgik eksempelvis af bortfaldet af folkeskolens tidligere egnethedserklæring for gymnasiet i 2001.

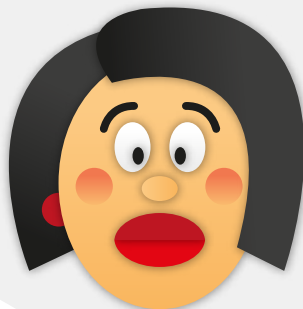
Folkeskolens udvidede afgangsprøve blev i 2001 omdøbt til 10.-klasse-prøver (FS10), dog uden større indholdsmæssige ændringer med konsekvenser for prøvernes sværhedsgrad. Dog blev dansk, matematik og engelsk obligatoriske prøvefag. Men med skift til en borgerlig regering samme år blev kursen omlagt (Holm-Larsen 2010, s. 99-106): I 2005 blev afgangsprøverne obligatoriske og prøvefagkredsen udvidet med historie, samfundsfag, kristendomskundskab,

biologi og geografi. Samtidig blev gruppeeksamen afskaffet på alle niveauer i uddannelsessystemet, men genindført efter regeringsskiftet i 2011. Afgangsprøvebestemmelserne blev yderligere strammet fra maj-juni prøverne 2007, hvor elevretten til at tilmelde sig til prøve i hovedfagene bortfaldt, mens antallet af udtræksprøver steg. Uden held søgte man politisk også at ændre 10. skoleår til et skoleår for de bogligt svage elever, men efterskolerne fik ørenlyd for deres markering af, at muligheden for at tilbyde FS10-prøver var afgørende for deres fortsatte eksistens.

Strukturen med kun to prøveniveauer er til dato ikke udbygget, så mellemskoleeksamens niveau forsvandt i 1975 ud af folkeskolens prøvesystem. I hvilken grad der ændres kurs med lov nr. 1640 af 26. december 2013, hvor afgangsprøverne netop er omdøbt til 9. klasseprøver, beror på den igangværende udformning af de nye prøver. Tilbage står, at der stadig kun er to prøveniveauer i folkeskolen – nu dog på hvert sit klassetrin.

### Kontinuitet, fornyelse og troværdighed

Den gode prøve – og det gælder også folkeskolens prøver – må repræsentere både kontinuitet og fornyelse. Kontinuitet er væsentlig, for at skolens aftagere, dvs. overliggende uddannelser og erhvervslivet, kan aflæse, hvad en given prøve står for. Derfor må forandringstempoet med hensyn til prøvernes indhold og form ikke være så hurtigt skiftende, at det alene er skolens folk, som kan aflæse, hvad en given prøve dokumenterer. På den anden side må prøverne heller

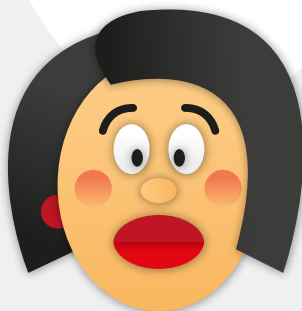


ikke fossilere, men skal kunne måle en tidssvarende undervisning. Også troværdighed er en betingelse for, at der kan herske tillid til prøvesystemet. Prøvernes evalueringsfunktion må være så solid, at subjektive udsving i bedømmelsen begrænses. Begreber som validitet, reliabilitet og gennemskuelighed er derfor alle helt centrale for prøvernes bedømmelse som en garanti for elevens retsstilling. Hertil kommer, at det til enhver tid skal være muligt for eksterne parter at få adgang til oplysninger om prøvers genstand, målegrundlag og målestok. Uden gennemskuelighed kan bedømmelsen påvirkes af forhold, der er selve elevpræstationen uvedkommende. Al bedømmelse ved eksamener og prøver på både folkeskolens og overliggende uddannelsesniveauer må altså til enhver tid være så valid, reliabel, veldokumenteret og gennemskuelig, at omverdenens tillid til prøverne kan opretholdes.

Uanset hvad man kan mene om kvaliteten af folkeskolens afsluttende prøver med hensyn til opfyldelsen af ovennævnte krav, så er folkeskolens afgangsprøve unges første møde med det offentlige kvalifikationsmålesystem. Alene derfor er prøverne betydningsfulde, også selvom de ikke længere er tilstrækkelige

for at opnå en plads på arbejdsmarkedet (Korsgaard 1999). Garantfunktionen for den enkelte elevs retssikkerhed er aktuelt sat i relief af den øgede brug af digitale prøver, hvor den computerbaserede bedømmelsesproces ganske vist må anses for særdeles reliabel, idet variationen i censorbedømmelser er elimineret. Men til gengæld er konsekvenserne for prøvernes validitet nærmest uoverskuelige, når der kun kan stilles opgaver, som kan besvares og opgøres maskinelt.

Prøvernes selekteringsfunktion har i 2. halvdel af 1900-tallet været trængt af den udelte enhedsskoles fremmarch. Eksamener og prøvers kvalificerende læringseffekt for den enkelte via overblikdannelser ved genlæsning har været tilbagevendende konfliktstof ved alle periodens politiske forlig om folkeskoleloven (Skov 1983, s. 377). Noget tyder alligevel på, at en revidering af prøvernes betydning måske er på vej, i og med at regeringen, i sit oplæg af 2. oktober 2013 "Faglært til fremtiden – Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser", har foreslået adgangskrav på 2 i dansk og matematik ved afgangsprøven i 9. eller 10. klasse både på erhvervsuddannelserne og i de gymnasiale uddannelser.



## Litteratur

- Barfod, A. (1950): *Håndbog i lovgivningen om den danske folkeskole*. Gyldendal.
- Bodenstein, E. (2010): "Den tyske realskoletradition og Danmark" i *Realskolen gennem 200 år – kundskaber og erhvervsforberedelse*. Bind 1. Danmarks Privatskoleforening.
- Bornholt, J. (1955): *Balance i Skolebilledet*. Fremad.
- Hansen, E. J. (2003): *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv*. H. Reitzels forlag.
- Haue, H. (2010): "Almindelig og nyttige kundskaber – skoler, eksaminer, censur og karaktergivning 1787-1923" i *Realskolen gennem 200 år – kundskaber og erhvervsforberedelse*. Bind 1. Danmarks Privatskoleforening.
- Helsted, H. (1979): *Lov om folkeskolen af 26. juni 1975 med indledning og kommentarer ved Henrik Helsted kontorchef i Undervisningsministeriet*. 3. udg. Finn Suenson Forlag.
- Holm-Larsen, S. (2003): "Eksamensmellemskolen – brobygning, mønsterbrud og social mobilitet" i *Uddannelseshistorie 2003*. 37. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie.
- Holm-Larsen, S. (2010): "Hvorfra-hvorhen? Tendenser og lovændringer mv. i dansk uddannelsespolitik 1998-2010" i *Uddannelseshistorie 2010*. 44. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie.
- Holm-Larsen, S. (2010 a): "Realskolens afskaffelse og videreførelse – realskolen og 10. klasse i lovgivning og debat 1958-2010" i *Realskolen gennem 200 år – kundskaber og erhvervsforberedelse*. Bind 1. Danmarks Privatskoleforening.
- Holm-Larsen, S. (2010 b): "At fastholde niveauet – skoler, eksaminer, censur og karaktergivning 1964-2010" i *Realskolen gennem 200 år – kundskaber og erhvervsforberedelse*. Bind 1. Danmarks Privatskoleforening.
- Holm-Larsen, S. (2013 a): "Skolens organisation – mål, rammer og relationer" i *Didaktik – lærerfaglighed, skole og læring*. Forlaget U-press.
- Holm-Larsen, S. (2013 b): "Didaktiske udfordringer i dansk uddannelse før og nu" i *Didaktik – lærerfaglighed, skole og læring*. Forlaget U-press.
- Holm-Larsen, S. og N. Pliszewski (2010): *Eksamenshåndbogen – om god praksis ved folkeskolens afsluttende prøver*. Dafolo.
- Højberg Christensen, A.C., K. Grue-Sørensen, A. Skalts (alle red.) (1953): *Leksikon for Opdragere*. J.H. Schultz forlag.
- Højlund Nielsen, Å. (2010): "Rum for kvindelig virkestrang 1880-1960" i *Realskolen gennem 200 år – kundskaber og erhvervsforberedelse*. Bind 2. Danmarks Privatskoleforening.
- Korsgaard, O. (1999): *Kundskabskapløbet – uddannelse i videnssamfundet*. Gyldendal.
- Kaalund-Jørgensen, F. C. (1958): *Mellemskolens saga*. Særtryk af "Nordisk tidsskrift for pedagogikk" nr. 13.
- Nørr, E. (2010): "Mellem- og realskolens storhedstid og fald – realskolen i lovgivning og debat 1923-63" i *Realskolen gennem 200 år – kundskaber og erhvervsforberedelse*. Bind 1. Danmarks Privatskoleforening.
- Outzen, S.Aa. (2002): "Quousque tandem ... eller: Hvor ensporede skal vi være?" i *Fremmedsprog i den danske skole*. Dansk Skolemuseum.
- Skov, P. (1983): *Værdinormer om skolen*. Munksgaard/København og Gleerup/Lund.
- Skovgaard-Petersen, V. (1976): *Dannelse og demokrati. Fra latin- til almenskole. Lov om højere almenskoler 24. april 1903*. Gyldendals Pædagogiske Bibliotek.

## Lovtekster mv.

Den Blå Betænkning I (1960) og II (1961). Undervisningsministeriet. (1961). Undervisningsministeriet.

Lov om højere Almenskoler m. m. af 24. april 1903 (almenskoleloven). Ministeriet for Kirke- og Undervisningsvæsenet.

Notat om et grundlag for gennemførelsen af en reform af de grundlæggende skoleuddannelser (1971). Læseplansudvalget, Undervisningsministeriet.

Prøver og eksamen. Prøve- og eksamensformer i det danske uddannelsessystem. En beskrivelse og vurdering. KUP-rapport nr. 9 i serien "Kvalitet i uddannelse og undervisning". Undervisningsministeriet 1991.



For ti år siden var der ikke mange, der kunne forestille sig, at elever fra specialskoler og specialklasser skulle gå til afgangsprøve. Man syntes, at det var synd, da det ikke kunne undgå at udstille deres handicap. Derfor var det bedre at give dem en udtalelse, der fremhævede deres gode sider, at de var venlige, omgængelige, osv. Fra skoleåret 2006/07 blev lovgivningen ændret, så skolerne - så vidt det er muligt - skal sende specialklasse- og specialskoleeleverne til afgangsprøve, lige som de - igen så vidt det er muligt - skal sørge for, at eleverne gennemfører de nationale test. Er øget vægtning af tests og prøver et udtryk for kvalitet på specialskolerne, eller er det blot endnu et udtryk for accountability? De tre undersøgelser, der præsenteres i artiklen, giver en basis for at svare på spørgsmålet.



# Brug af test og prøver på specialskoler

Børne- og undervisningsministeriet indgik i december 2012 en aftale om, i et forskningsmæssigt samarbejde mellem Aarhus Universitet (Institut for Uddannelse og Pædagogik/forskningsprogrammet SILO) og SFI at gennemføre et projekt, der har til formål at etablere viden om, hvad der er kvalitet på specialskoler.

Analysen af status for kvaliteten af specialskoler rummer tre dele: Først er der gennemført et review af den internationale forskning om kvalitet på specialskoler. Dernæst er der gennemført en survey ved lederne af de danske specialskoler og PPR-enheder. Efterfølgende er der gennemført en registerbaseret analyse af specialskoleelevers resultater af skolegangen. Det kan nævnes, at der også er foretaget en fremadrettet indsats for kvalitetsudvikling i specialskoler (Tetler og Hedegaard-Sørensen, 2014), men denne indgår ikke i nærværende artikel.

## Den internationale forskning

Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (Dysegaaard og Larsen, 2014) har gennemført en systematisk forskningskortlægning af, hvad der er kvalitet i specialskoler.

Der er fundet 709 referencer, hvoraf 23 er indholdsmæssigt relevante og har en rapporteringskvalitet, der gør, at der kan fæstes lid til resultaterne. Kun fire studier er fra Norden, heraf to danske og to svenske. En del af de udelukkede referencer har karakter af "diskussions- og holdningsstudier". Disse studier kan godt være værdifulde, og de kan ud over den formid-

lende funktion tjene som indledning til grundlæggende forskning. Det interessante er, at studierne om specialskolernes kvalitet ikke er præget af den empiriske forskningstradition, hvor der formuleres en problemstilling, som derefter belyses med et empirisk materiale.

I flere af de udelukkede referencer er det fx skolelederen af en specialskole, der vurderer kvaliteten af egen specialskole. Skolelederens binding til sin skole kan medføre en stærk loyalitet med skolen og et fravær af reflekteret, kritisk vurdering af skolen. Ud fra de gennemgåede referencer er der noget, der tyder på, at forskere inden for det specialpædagogiske felt føler sig mere som støtter til skolen end som dens kritikere og analytikere.

Det er også en kilde til undren, at der slet ikke er fundet undersøgelser af specialskoler, der direkte inddrager skoleeffektivitetsforskningens foretrukne forskningsdesign, hvor flere forhold i skolen i et multifaktorielt design ses i forhold til de virkninger, der skabes på eleverne, medens der kontrolleres for elevernes sociale baggrund og faglige dygtighed. I Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning er der i 2010 gennemført et systematisk review om denne forskning på almenskolernes område.

Reviewet af kvalitet i specialskoler opsummerer studierne, når det gælder *kvalitet som helhedsbetragtning*: Der er ringe udbredelse af synspunktet, at specialskolerne skal dokumentere deres resultater. Data

om elevers faglige udbytte eller data om overgange mellem almenskole og specialskole er ikke sædvanligvis til rådighed. Specialskolerne lægger mindre vægt på det kognitive udbytte og mere vægt på det konkrete handlende. Hvis skoleledere og lærere på specialskoler spørges om, hvad der er god kvalitet, viser der sig forestillinger, som ikke er identiske med dem, der mødes i almenskolen. Væsentligst i forestillingerne er individualisering, skoleatmosfæren, elevens glæde ved at lære noget og elevernes trivsel.

Med hensyn til *selvevaluering og udvikling af skoler* findes følgende væsentlige indikatorer for, hvordan en evalueringskultur kan etableres på den enkelte skole, samt anbefalinger til hvordan skoler kan arbejde med en kontinuerlig kvalitetsudvikling af deres praksis: Støtte til etableringen af læseplan målrettet den specifikke elevgruppe. Systematisk gennemarbejdede handlingsplaner for skolens udvikling. Adgang til og forventning om brug af ressourcepersoner. Tydelig målsætning om krav til kvalitet fra den lokale skoleforvaltning. Personalet skal involveres i at sætte mål for elevernes læring, monitorering for effekt og evaluering af undervisningen. Prioritering af indsætter og mål for eleverne – sociale og faglige. Programmer skal iværksættes ud fra elevers behov og evalueres.

Hvad angår *grænsefladen til almenskolen* giver reviewet et billede af, hvordan specialskolerne påvirkes af den øgede inklusion af elever med særlige behov, men også af, hvordan speciallærernes og specialskolernes viden kan videreformidles til almenskolerne. I forhold til kvalitetskriterier kan følgende fremhæves: Specialskolerne skal have en tydelig målsætning for deres arbejde – det "specialiserede" ved specialskoler skal bevares. Øget samarbejde med almenskolerne – speciallærerne får ny viden. Speciallærerne skal have større indsigt i almenlæseplanen.

Når det gælder *faglige og ikke-faglige interventioner* er følgende vigtigt: At strukturerede, systematiske, trinvisse indsatser forbundet med mål og niveauer og træning synes at give gode resultater. At testning af eleverne, herunder især faglig testning, er forbundet med store udfordringer. Dynamisk testning (hvor testen tager højde for den enkelte elevs faglige niveau)

eller formativ evaluering med et fagligt fokus kan bidrage med forbedret grundlag for undervisningen.

Som det sidste område ses på *kvalitet i et længere tidsforløb*, og det foreslås forsigtigt: Mulighed for at lade specialskoleeleverne selv indgå i bestemmelsen af god kvalitet. Mulighed for at betragte specialskolens kvalitet også under en lidt længere tidsdimension. Mulighed for at lade en bredere vifte af senere indikatorer indgå i kvalitetsbestemmelsen af specialskolen: livskvalitet, beskæftigelse, senere uddannelse etc.

Det konkluderes afslutningsvis i reviewet, at evaluering af og målsætninger for specialskoler vil medføre et kvalitetsløft for skolerne. En evaluering af de enkelte skolers praksis vil åbne mulighed for, at skolerne kan arbejde med effektive handlingsplaner og målsætninger for deres og elevernes kontinuerlige udvikling. Dette medfører endvidere, at der må udarbejdes konkrete undervisnings- og læringsmål for eleverne. Lige såvel som i almenskolerne har specialskolerne behov for nogle klare og tydelige mål for deres skolers kvalitet og en tydelig og klar målsætning fra den lokale forvaltning om, hvilke specifikke kvalitetsmål specialskolerne bygger på.

Alt i alt gælder for resultaterne af reviewet, at de helt centrale elementer for kvalitet i specialskoler er, at der arbejdes med klare målsætninger for skolernes og elevernes kontinuerlige udvikling, og at der fra forvaltningernes side er fokus på dette. Det er også en vigtig konklusion, at der bør være et større fokus på den faglige udvikling.

## Surveyen

Som andet led i udviklingsprojektet om kvalitet i specialskoler er der gennemført en survey af de danske specialskoler og på PPR-kontorerne, hvor specialskolernes ledere og PPR-lederne har skullet besvare en række spørgsmål (Rangvid og Egelund, 2014). Spørgsmålene er stillet, så de dels omfatter en række organisatoriske og demografiske forhold, dels trækker på resultater, der er opnået under den survey, som Center for Ligebehandling af Handicappede gennemførte i 2010 og dels har vist sig at være centrale i reviewet



fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Spørgsmålene er udformet primo marts 2013, og surveyen er gennemført af SFI i april 2013.

Helt overordnet gælder, at surveyen viser, at de forskellige typer af specialskoler er meget forskellige, og at sammenligninger hovedsageligt sker mellem specialskoler af samme type. Typerne omfatter de traditionelle specialskoler, der er relativt store og rummer et bredt spektrum af elevkategorier; heldagsskolerne, der er relativt små, og som rummer ret ensartede elevkategorier, samt døgninstitutioner med interne skoler og private opholdssteder med intern skole, der også er relativt små, men i øvrigt har et varieret elevklientel.

Endelig er der et lille antal specialskoler for børn og unge med multiple handicap samt for døve, der ikke kan sammenlignes med andre typer af specialskoler

Når det gælder pædagogiske metoder, modeller og evaluering, anvendes et meget bredt spektrum af fremgangsmåder, også langt flere end der var defineret i spørgeskemaet. Dette er en naturlig konsekvens af, at danske skoler i almindelighed har store frihedsgrader, og at specialskolerne i øvrigt har et meget forskelligt klientel. Med hensyn til redskaber til at følge elevernes faglige udvikling er elevplaner det væsentligste instrument på skolerne. Vurdering i forhold til trinmål anvendes også i betydelig grad. På processiden er der dermed også behov for dokumentation.

Der finder god anvendelse af et bredt spektrum af tests og prøver sted, såvel standardiserede som ikke standardiserede herunder selvfremente. Nationale tests anvendes mere begrænset. Det er karakteristisk, at disse test især bruges på heldagsskoler, hvor eleverne i de fleste tilfælde er normalt begavede, og at der i øvrigt er stor forskel i brugen på almindelige specialskoler, hvor klientellet med hensyn til faglig formåen kan variere meget. Ved en gennemsnitsbetragtning siger 40 % af skolerne, at testene er relevante for mindre end halvdelen af eleverne. Den relativt begrænsede brug skyldes muligvis manglende viden om testenes adaptive karakter, muligvis testenes tilknytning til bestemte klassetrin og muligvis manglende erfaring med testene i det hele taget. Endelig ville det være en fordel, hvis testene kunne anvendes helt uafhængigt af klassetrin, så lærerne kunne få en nøjagtig angivelse af, hvilket niveau klassetrinmæssigt den enkelte elev lå på i de fag, der kan testes.

Folkeskolens afgangsprøve, der som tidligere nævnt blev obligatorisk for alle elever i 2006, men med mulighed for at deltage på særlige vilkår eller helt at undtages, vurderes af skolelederne ikke at kunne aflægges for godt halvdelen af eleverne. Flest vurderes at kunne deltage på heldagsskoler og private opholdssteder, færrest på almindelige specialskoler.

På godt en tredjedel af skolerne undervises ingen af eleverne i den samlede fagrække, og i knap en tredjedel

undervises næsten alle elever i den samlede fagrække. Godt 70 % af eleverne undervises under deres aldersniveau. Hovedsageligt emnebaseret undervisning fylder mellem 42 % og 27 % og findes hyppigst på almindelige specialskoler, sjældnest på heldagsskoler. At traditionel fagdelt undervisning i høj grad er erstattet af emnebaseret undervisning, skyldes formentlig, at det fremmer elevernes motivation for fag-fagligt arbejde, men det kan også skyldes det forhold, at 60 % af skolelederne giver udtryk for, at personlig og social udvikling fylder mere end fag-faglig udvikling.

### Registerundersøgelsen

SFI (Rangvid og Lynggaard, 2014) har gennemført den tredje del af undersøgelseskomplekset, en kvantitativ registerbaseret analyse af danske specialskoleelevers og specialklasselevers outputresultater med hensyn til faglige evaluering, uddannelse, beskæftigelse, kriminalitet og helbred. Registeroplysningerne dækker, når der ses på kortidsresultater af skolegangens afslutning, elever fra 9. klasse i årgangen 2012 i specialskoler og folkeskolars specialklasser. Når der ses på resultaterne fem år senere, er der indhentet oplysninger for elever, der gik i 9. klasse på specialskoler og i specialklasser i årgangene 2002-2006.

Formålet med analyserne er at afdække parametre for kvalitet på elev- og skoleniveau. Hvor indfaldsvinklen i de øvrige dele af projektet om kvalitet i undervisning på specialskoler er at vurdere kvalitet i specialskoler ved at sammenligne kvaliteten specialskolerne imellem, så træder registerundersøgelsen et skridt tilbage og sammenligner specialskolerne med et alternativt undervisningstilbud for elever med særlige behov - folkeskolens specialklasser. Her ser vi således overordnet på undervisningstilbuddet specialskoler som helhed og forsøger at komme tættere på en vurdering af, om en alternativ undervisningsform (specialklasser) kunne være et bedre alternativ til undervisning i specialskoler.

Overordnet set peger kortidsresultaterne af undersøgelsen på en lavere deltagelse blandt specialskoleelever ved folkeskolens afgangsprøve samt en lavere overgang til almindelige (ungdoms)uddannelser direkte efter 9. klasse. Til gengæld er der ikke forskel på deltagelse i de nationale tests eller karakterer og testscorer for dem,



der deltager. Specialskoleelever fastholdes også i lige høj grad i uddannelsessystemet i året efter 9. klasse som deres jævnaldrende i specialklasser.

Langtidsresultaterne peger på, at tidligere specialskoleelever ikke har dårligere udfaldsmål mht. kriminalitet og helbred end elever, der har gået i specialklasse. Til gengæld er der markant forskel mht. social marginalisering, idet tidligere specialskoleelever har større risiko for at være sacket bagud mht. uddannelse fem år efter grundskolen og har særligt forøget risiko for at modtage førtidspension. Man kunne antage, at dette skyldtes elever, der er på specialskole på grund af alvorlige medfødte lidelser eller handicap.

### Konklusion

Gennemgangen af den internationale forskning, surveyen og registerundersøgelsen peger på, at arbejdet med målsætning og evaluering af det faglige indhold i spe-

cialundervisningen er vigtig. Derfor er brugen af tests og prøver også vigtig på specialskolerne. Vi skal fortsætte arbejdet med at skrue op for de faglige forventninger, herunder at få øget andelen af afgangsprøveelever fra specialskoler og specialklasser. Hvad angår PISA er der foretaget en satsning på at få specialskolernes elever med, og der er derfor udviklet en forkortet PISA-test, hvor kun de letteste opgaver indgår. Disse korte test var første gang med i 2012.

Der vil være en del af specialskolernes og specialklassernes elever, som ikke skal videre i det traditionelle ungdomsuddannelsessystem, men i stedet skal ind på den særligt tilrettelagte ungdomsuddannelse (STU), ligesom der er en del af specialundervisnings eleverne, som aldrig kommer ud på arbejdsmarkedet. Disse elever vil dog stadig have glæde af at have kompetencer i de traditionelle skolefag, for fritids- og familielivet stiller også væsentlige krav til kundskaber - ikke mindst i læsning og matematik.

For de elever, der kommer i gang med en ungdomsuddannelse, vil det være værdifuldt, at de ikke bare har et basalt niveau i dansk og matematik, men også har prøvet det at skulle til en afgangsprøve og der vise, hvad de kan. I det hele taget rummer livet mange situationer, hvor man skal prøves af, og da er det at have gennemført en afgangsprøve en god erfaring at have med. Vi ved også, at det er en stor tilfredsstillelse at kunne afslutte et forløb med et synligt bevis på, at man har klaret nogle krav. Derfor er der rigtig mange gode grunde til, at vi - så vidt det er muligt - får en stor del af vore specialundervisnings elever gennem afgangsprøven.

Den øgede brug af test og prøver i specialskoler er naturligvis et udslag af accountability bølgen, men den er også et produkt af, at øget faglighed ses som en kvalitet, der har betydning for specialskoleelevernes videre liv.

## Referencer

- Dyssegaard, C.B. og Larsen, M.S. (2014): *Kvalitet på specialskoler: En systematisk forskningskortlægning*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Aarhus Universitet
- Rangvid, B.S. og Egelund, N. (2014): *Faktorer af betydning for kvalitet i specialskoler: En survey-kortlægning blandt specialskoler og PPR*. Institut for Uddannelse og Pædagogik. Aarhus Universitet.
- Rangvid, B.S. og Lynggaard, M. (2014): *Specialskoleelevers resultater ved skolegangens afslutning og fem år senere*. Institut for Uddannelse og Pædagogik. Aarhus Universitet.
- Tetler, S. og Hedegaard-Sørensen, L. (2014): *Udvikling af tre kvalitetsudviklingsværktøjer*. Institut for Uddannelse og Pædagogik. Aarhus Universitet.





Forsøget med modulopdelte evaluering udfordrede en mangeårig praksis inden for summativ evaluering. Konstruktionen med flere devalueringer gjorde, at det lykkedes at styrke sammenhængen mellem mål, form, indhold og evaluering i undervisningen. Eleverne fik en ydre motivation, som gjorde undervisningen relevant for dem, og flere oplevede, at undervisningen derved blev så interessant, at der skete et skift mod indre motivation. Kun én ud af 111 elever dumpede samlet set. Følgforskningen konkluderer: "...De modulopdelte evalueringer giver bedre læring, bedre motivation og større fagligt overblik hos eleverne. Forsøget har meget flotte resultater, hvad angår at få alle elever med..." (Følgeforskningsrapport, CEPRA, UCN)

**Andreas Møller Lange**  
Gymnasielærer,  
oldtidskundskab og historie  
Borupgaard Gymnasium

**Thomas Borum Reuss**  
Gymnasielærer,  
biologi og matematik  
Borupgaard Gymnasium

**Winnie Birnbaum**  
Gymnasielærer,  
oldtidskundskab og religion  
Ørestad Gymnasium

# Forsøg med modulopdelt evaluering

## Introduktion

Forfatterne til denne artikel er 3 gymnasielærere, som bruger det meste af deres arbejdstid på at undervise elever. Vores styrke er i denne sammenhæng, at vi har tæt føling med undervisning og evaluering af elever. Derfor er denne artikel mere empirisk end teoretisk. Vores bidrag er en beskrivelse af det faktiske forløb. Vi forsøger undervejs at diskutere og fortolke noget af det beskrevne, men det er ikke med en forskningsmæssig vinkel, da vi snarere er "reflekterende praktikere".

Derfor er formatet anderledes end flertallet af artikler i CEPRA-striben. Vi har ikke en lang referenceliste, og vi håber, at andre med en mere forskningsmæssig baggrund kan blive inspirerede til at arbejde videre med sagen på baggrund af den empiri, som vi her lægger frem.

## Motivation

I efteråret 2011 blev 4 lærere fra hhv. Borupgaard og Ørestad Gymnasium spurgt om at deltage i et forsøg med nye eksamens- og evalueringsformer. Forsøget var godkendt og støttet af undervisningsministeriet i fagene oldtidskundskab og matematik C på STX. Den afsluttende eksamen i to klasser på Borupgaard Gymnasium og to klasser på Ørestad Gymnasium blev afløst af en række devalueringer afholdt i løbet af skoleåret 2012-13.

Selve eksamenskarakteren og årskaracteren blev et gennemsnit af de karakterer, som eleven opnåede i devalueringerne. Eleverne fik ikke standpunkts-

karakterer i faget. Den formative og den summative evaluering smeltede således sammen.

Den væsentligste begrundelse for forsøget var at eksperimentere med rammerne for undervisningen, så den i højere grad kunne opleves relevant af både undervisere og især elever. Der tales og skrives for tiden meget om motivationsudfordringen. At mange gymnasieelever ikke oplever undervisningen relevant med de negative konsekvenser, det får for elevmotivationen og det tilsvarende læringsudbytte. Denne problemstilling kan angribes på mange måder, og i dette forsøg afprøvede vi om evalueringsrammen kunne påvirke elevmotivationen konstruktivt med øget læringsudbytte til følge.

En anden begrundelse var at afdække, om man kunne sikre, at det stadigt stigende antal af gymnasiefremmede elever i klasserne ville få en bedre mulighed for at kunne bestå eller fremme deres karakterer med en prøveform, som tester umiddelbart efter undervisningsforløbet, når stoffet er mere præsent og overskueligt for eleven.

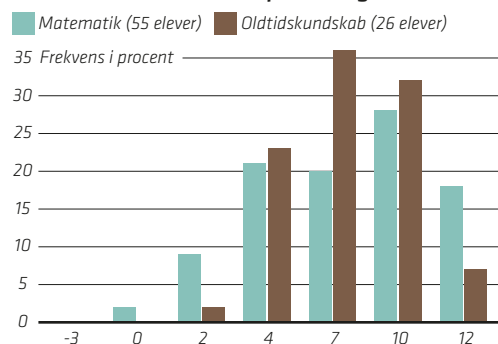
Forsøget blev fulgt af bl.a. Tanja Miller fra Videncenter for Evaluering i Praxis, CEPRA, UCN. Følgeforskningen var naturligvis underlagt videnskabelig metodik,



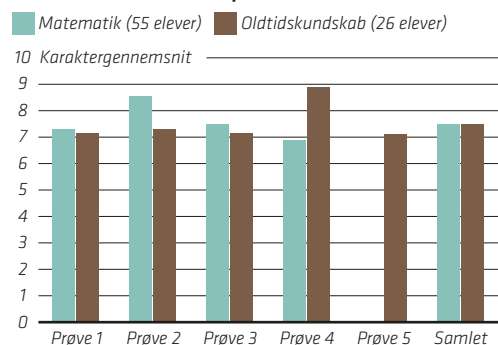
og det redegøres der for i selve følgeforskningsrapporten "Modulevaluering som alternativ til eksamen", som vi henviser til flere gange i denne artikel. (Link via QR-kode)

## Redegørelse for det faktiske forløb.

### Samlede karakterer fordelt på de 2 fag



### Overblik over de 4-5 delprøver



I oldtidskundskab skal man på et skoleår igennem 5 forløb af forskellig varighed og repræsenterende hvert sit emneområde (se faktaboks nedenfor). Emneområdet ligger fast, men indholdet kan inden for emnet bestemmes af den pågældende lærer. I faktaboksen er de forløb, vi konstruerede i vores skoleår, vist efter både emneområde og indhold. Yderligere forsøgte vi at vælge en evalueringsform, som bedst muligt støttede forløbets indhold og faglige mål.

De 5 summative devalueringer havde samme vægt for den samlede karakter. Til gengæld havde hver devaluering også et formativt sigte, idet det blev italesat for eleverne, hvilke elementer de skulle arbejde videre med i det efterfølgende forløb. Og på den måde var der en progression igennem de 5 forløb.

Skoleåret i matematik blev delt op i fire perioder (se faktaboks nedenfor). Der blev tilstræbt at lave fire forskellige mundtlige og skriftlige evalueringsformer, der passede bedst muligt til læringsindholdet i de konkrete forløb. De fire evalueringer blev vægtet progressivt med hhv. 10%, 20%, 30% og 40% gennem året.

### Sammenhæng mellem mål, indhold, form og evaluering (alignment)

Matematik er et svært fag for mange. Det gælder i særligt grad på matematik C, hvor elevernes udbytte af undervisningen ofte er forbavsende ringe. Det kan man godt undre sig over som matematiklærer, fordi matematik C netop er det almindende matematikfag, der skal belyse, hvordan matematik indgår som praktisk redskab i dagligdagen. Men alligevel virker faget verdensfjernt og irrelevant for mange elever, som kæmper med motivationen. Noget tilsvarende gør sig gældende for oldtidskundskab. For det første kender eleverne ikke faget og de faglige mål til at begynde med, og der går ofte en rum tid før eleverne er fortrolige med dette og forstår hvad formålet med undervisningen er.

Begge fag afsluttes med en eksamen, som er placeret efter fagets afslutning, hvis eleverne overhovedet skal til eksamen. Det sker i sagens natur længe efter første forløb blev afsluttet, og det kan i den nuværende ordning være svært at opnå samme faglige niveau, som eleven havde umiddelbart efter forløbet. Det kan gå ud over elevernes motivation i forhold til faget og kan forringe deres endelige karakter, hvis motivationen for at tage faget til sig og elevens ambitioner om at få en god karakter først sker ved udsigten til en kommende årskarakter eller eksamen ved fagets afslutning sidst på skoleåret.

### Form og evaluering

Grundtanken i forsøget var at dele hvert fag op i mindre dele med hvert sit tydelige kernefaglige indhold og kompetencemål. De fire delprøver i matematik udvalgte som fire forskellige prøvetyper (Multiple choice, skriftlig prøve, portfolioprøve og mundtlig gruppeprøve) afpasset til indholdet (se faktaboks).

Hver af de tre første delprøver var både af summativ og formativ karakter, idet indsatsen af den enkelte elev blev vurderet og knyttet sammen med en vej-



ledning for arbejdet i næste periode. Kun den sidste prøve var en ren summativ vurdering, og kun nogle af prøverne var med (intern) censur.

I matematik valgte vi at lade hver af de fire prøver indgå med forskellig vægt, fordi eleverne starter i 1.g med meget forskellige forudsætninger, og måske ikke når op på niveau med de andre i løbet af de første par måneder. Desuden blev omfanget af matematiske kompetencer, der testedes, også større og større gennem prøverne, så derfor lagde vi større vægt på de sidste prøver.

I oldtidskundskab var det vigtigt for os at afprøve forskellige prøveformer for at variere evalueringerne. Derfor valgte vi både skriftlige og mundtlige prøver, individuelle prøver og prøver i grupper, samt prøver med og uden censor (se faktaboks). Evalueringen skulle skrives i portfolioen og dermed følge eleven som en vejleder frem mod næste devaluering. Portfolioen fungerede tillige som fundament for den formative feedback fra lærerens side, som eleven modtog efter hver afsluttet evaluering. Portfolioen kom dermed til at være opsamlende for elevens arbejde undervejs, og den skabte det endelige overblik over året og de enkelte del-evalueringer. Vores intention om at skabe en portfolio for hver elev viste sig hurtigt at blive det bindende led i vores evalueringer.

Hver evaluering fik hver sin form og hver sit medie for at afprøve så mange evalueringsmuligheder som muligt. Vores erfaringer viste, at de forskellige evalueringsformer havde hver deres kvaliteter og appellerede til forskellige elevtyper. Dermed åbnede vi op for et bredere rum for eleven at udtrykke sig i end den strengt mundtlige performance, som studentereksamen er i oldtidskundskab.

### Mål og indhold

Forud for hvert af de fire hhv. fem undervisningsforløb havde eleverne fået klare målbeskrivelser for forløbet. Målbeskrivelserne bestod af en meget grundig beskrivelse af både det kernefaglige indhold og de kompetencekrav, der stilles. Samtidigt fik de instruktioner i, hvordan de kunne demonstrere, at de faktisk kunne honorere de opstillede krav.

Vi brugte en fast model til at gøre eleverne bekendt med de faglige mål i begyndelsen af hvert forløb og arbejdede i det daglige med at konkretisere målene for eleverne. Alle beskrivelserne (de faglige mål, forløbsplaner og devalueringer) såvel som elevernes individuelle portfolier forankredes i en fælles hjemmeside for klassen. Hver beskrivelse af de afsluttende evalueringer blev indledt med de relevante "pinde" fra læreplanen under overskriften: *Det skal du kunne*" og en udspecificering i forhold til det enkelte forløb under overskriften: *"Det viser du ved"* (se eksempel i faktaboks).

Lærerbestræbelserne på at få indholdet i undervisningen til at matche det eleverne skal måles på, har heldigvis ingen nyhedsværdi. Men det der lykkedes i det konkrete forsøg var, at eleverne i langt højere grad end normalt oplevede denne sammenhæng mellem indhold og mål. Sempelthen fordi den næste devaluering hele tiden var i synsfeltet, og fordi de konkrete læringsmål var tydelige for eleverne.

### Erfaringer og perspektiver

Vi har gjort os nogle erfaringer med evalueringsformer og eksamensformer, som vi mener er meget nyttige at bruge, når man diskuterer prøveformen. I fagene er der mange dimensioner både i kompetencer og i det kernefaglige indhold, og en traditionel eksamen er jo kun en stikprøve i et meget lille udsnit heraf. De forskellige dimensioner testes ikke optimalt ved kun at bruge én prøveform. I forsøget blev alle elever samlet set testet grundigt i samtlige faglige mål. Dette rejser til gengæld den problemstilling, at man kan få dissekeret fagene, så tilgangen bliver instrumentel, hvorved man ved et stærkt fokus på næste delprøve kan risikere at tabe noget af den dannelsesmæssige emergens, der ellers kunne være plads til i undervisningen. Der er ikke længere samme frihed til at forfølge en spændende diskussion eller gå lidt ud af en tangent, hvis eleverne såvel som læreren ved, at der kommer en vigtig delprøve lige om hjørnet. Konsekvensen heraf kan være, at eleverne hellere vil fokusere på at kopiere tavlenoter end diskutere potentielt dannende problemstillinger, da mange elever føler, at tavlenoter gør dem bedre rustet til en prøve.

Det har været en god oplevelse for os at kunne blande de formative evalueringer med de summative. Der er jo ikke noget mere ærgerligt for en elev, der ved den afsluttende eksamen får at vide: "Ja, du fik kun 4, men hvis du havde gjort sådan og sådan, kunne du få mere", for der er jo ikke et nyt forsøg. Det er der faktisk i denne prøveform.

Eleverne har været glade for de klare delmål i løbet af året, og selv om den sidste prøve næsten har haft samme pensum i matematik, som man normalt har ved de ordinære prøver, så følte eleverne det som en lettelse, at de undervejs kunne sætte flueben ved noget af stoffet, som så var overstået. De fire karakterer, hvoraf de 3 var kendt inden den sidste prøve, gav dem også lidt sikkerhed for udfaldet af den sidste prøve, som nu ikke bare var en "knald eller fald"-prøve. En elev siger:

” Jeg synes, man er mindre nervøs, når man skal op til de modulopdelte eksamener, fordi man måske føler, at der ikke helt er det samme pres, som der ville være til en almindelig eksamen, hvor det hele kan blive afgjort i én eksamen.” (Interview D, elev)

I forsøget ligger der derfor den fordel for eleverne, at de altid har mulighed for en "second chance". Hvis de klarer sig mindre godt i en devaluering, så er muligheden der for at blive bedre til næste evaluering. Eleven kan også få formative ord med på vejen, som gør, at der opstår en egentlig refleksionsmulighed ulig studentereksamens summative karaktergivning.

Dog bød forskellen på de to fags genstandsområde her på udfordringer. For lige så konstruktiv den formative evalueringssamtale oplevedes i oldtidskundskabsregi, lige så vanskelig var den i matematikregi. En god formativ evalueringssamtale på baggrund af et afsluttet delforløb fordrer, at man kan tale på kompetenceniveau, såfremt snakken skal blive konkret. I matematikfaget var det vanskeligt at gøre dette meningsfyldt, da det matematikfaglige arbejde på C-niveau i høj grad er på færdighedsniveau inden for vel-

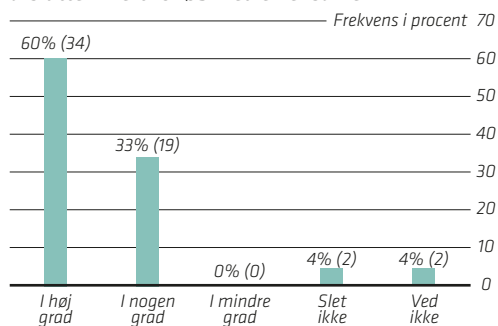
afgrænsede discipliner, hvorfor der fx ikke nødvendigvis er så meget transfer fra trigonometri til statistik.

## Konklusion

Vores fem forskellige evalueringsformer sikrede, at alle elevtyper prøvede en evalueringsform, som de kunne lide. Formen varierede mht. produkter og elevsammensætning (grupper, individuelt). Om den ene form var bedre end den anden er svært at sige. Men forskellige elevers måde at lære på blev tilgodeset.

I kraft af de formelle evalueringer, havde vi som lærere god føling med den enkelte elevs progression. Denne tætte kontakt gav mulighed for både at tilgodese bunden og toppen af klassen. Vi havde hele tiden en føling med, hvor eleven var i sin udvikling og hvad der skulle til, for at eleven klarede næste mål, men også hvad der skulle til for at løfte de dygtige mod endnu bedre karakterer.

## I hvilken grad motiverer det dig, at du afslutter hvert forløb med en eksamen?



Elevernes oplevelse af egen motivation. Side 18 i rapporten fra CEPRA, UCN.

Eleverne havde i kraft af devalueringernes konstruktion kun én evaluering og ét forløb i deres fokus, og det følte eleverne, gav dem et meget større overblik end en studentereksamen, hvor man kan trække i fem forskellige forløb. Denne struktur påvirkede utvetydigt deres motivation og læringsudbytte positivt, og vi afslutter med to sigende elevcitater.

- ” Nogle gange synes jeg, altså, hvis vores matematik havde været sådan almindelig eksamen, så tror jeg, at hvis jeg ikke forstod noget bare ville sige, jamen fint nok fordi der er lang tid til eksamen, men nu ved jeg, at det her er relevant, fordi jeg skal op om en måned” (interview B, elev)
- ” Når vi skal op til eksamen på den her måde, altså, normalt ville jeg nok lade være med at spørge ind til alle de ting, jeg ikke forstod, fordi man tænkte, at det nok alligevel ikke er relevant, men nu spørger jeg ind til alt, hvad jeg ikke ved, så får jeg styr på det, men ja generelt går jeg bare mere op i faget, end jeg normalt ville have gjort.” (Interview B, elev).

## Fakta om Matematik

### Matematik C deles op i fire perioder

#### Periode 1:

*Mål:* Eleverne skal kunne anvende det matematiske formelsprog. Bruge variable og sammenhænge mellem variable, kunne oversætte mellem dagligsprog og formelsprog. Det faglige indhold er lineær vækst.

*Prøve:* Multiple choice test med 40 spørgsmål hver med 5 svarmuligheder. Eleverne besvarer prøven via computer (i Moodle), men har ikke adgang til deres noter mv.

*Karaktergivning:* Antal rigtige / Karakter

0-3	4-16	17-21	22-26	27-31	32-36	37-40
-3	00	2	4	7	10	12

Karakteren vægtes med 10%

#### Periode 2:

*Mål:* Eleverne skal kunne udlede og arbejde med formler til trekantsberegning. Desuden skal eleverne sætte sig ind i en tekst med matematisk indhold (om det gyldne snit).

Eleverne viser, at de har nået målene ved at løse nogle trigonometriske beregningsopgaver (opstille den rette model, finde de korrekte formler og kunne anvende regnetekniske hjælpemidler til at finde det korrekte svar. Og de skal kunne finde det gyldne snit i og analysere udvalgte kunstværker og kunne beskrive deres analysemetode i tekst.

*Prøven:* Skriftlig prøve med 75 min. til at løse trekantsberegningsopgaver med i alt 6 spørgsmål og 45 min til at analysere et forelagt billede ud fra fastlæggelsen af det gyldne snit. Til begge prøver har eleverne haft adgang til alle hjælpemidler (noter, lærebøger, tidligere opgaver mv.) Første prøve vægter 67% af denne prøvekarakter og anden prøve vægter 33%.

Den opnåede karakter vægtes 20% i det samlede resultat på matematik C

### Periode 3

*Mål:* Eleverne skal blive fortrolige med de grundlæggende begreber i deskriptiv statistik og kunne udføre  $\chi^2$ -hypotesetest.

De viser, at de opfylder målene ved at udføre en faktisk statistisk analyse og hypotesetest på et talmateriale, som de selv har indsamlet. De forskellige tests, som de udførte, lægges i deres netbaserede portfolio.

*Prøven:* Mundtlig prøve, hvor hver elev fremlægger sin portfolio. Prøven varer ca. 12 minutter og består af elevens selvstændige fremlæggelse i ca 6 minutter og en faglig samtale om de relevante begreber i ca 6 minutter.

Den opnåede karakter vægtes 30% i det samlede resultat på matematik C

### Periode 4

*Mål:* Eleverne får kendskab til de tre vækstmodeller: Lineær, eksponentiel og potensvækst, og kan udlede udvalgte formler inden for disse modeller (herunder titalslogaritmen). Desuden skal de kunne analysere data fra forskellige kilder med henblik på at vurdere, om data kan beskrives ud fra en af de kendte modeller.

De viser at de behersker målene ved at udarbejde et projekt, hvor de analyserer og opstiller nogle konkrete modeller (her inden for temaet krop og kondition) samt fremlægger udvalgte definitioner og ræsonnementer inden for emnet.

*Prøven:* Mundtlig gruppeprøve med 20 minutter pr. elev i gruppen. Kravet er, at hver elev skal fremlægge en model, udlede en bestemt teoretisk sammenhæng inden for emnet efter eget valg samt deltage i en faglig samtale med lærer og de øvrige gruppemedlemmer. Hver elev får en individuel karakter efter prøven.

Karakteren tæller 40% af den samlede karakter i matematik C.

## Fakta om Oldtidskundskab

Eksempel på beskrivelsen af de faglige mål fra dramaforløbet:

De faglige mål (Du skal du kunne fra læreplanen):

- analysere og fortolke oversatte græske tekster både i deres antikke kontekst og i deres betydning for senere europæisk kultur
- identificere, forklare og forholde dig til væsentlige begreber og tanker i de behandlede tekster

Det viser du ved:

- at du kan udvælge en central passage i tragedien og analysere denne
- at du kan redegøre for tragediens opbygning
- at du kan anvende den korrekte faglige terminologi
- at du kan identificere og diskutere tragediens temaer
- at du kan sætte tragedien ind i den relevante historiske kontekst
- at du kan redegøre for tragediegenren ved at inddrage Aristo

### 1. evaluering. Epos

*Mål:* Eleverne skal kunne lave en sammenhængende skriftlig analyse af et tekstuddrag fra Iliaden valgt af læreren, og som eleverne ikke kendte på forhånd. Eleverne skal inddrage den relevante faglige terminologi samt forholde sig til tekstens tematik

*Prøve:* Eleverne arbejdede individuelt med analysen og fik 100 min (1 modul) til opgaven. Eleverne afleverede deres opgave i portfolioen, og læreren gav en karakter på baggrund af graden af målopfyldelse. Efterfølgende havde vi en samtale med hver enkelt elev, hvor vi gennemgik analysen og begrundede karakteren.

### 2. evaluering. Demokrati

*Mål:* Eleverne skal kunne formulere sig om centrale begreber og samfundsforhold i antikken, som er behandlet i forløbet, samt de forskellige holdninger til demokratiet, som de behandlede tekster repræsente-

rede. Desuden skal eleverne forholde sig til perspektivmaterialet fra forløbet.

*Prøve:* Eleverne arbejdede individuelt med en række overordnede spørgsmål, som lærerne havde udarbejdet i fællesskab. Eleverne fik 50 min. til at svare på spørgsmålene. I karaktergivningen lagde vi vægt på graden af målopfyldelsen med særlig vægt på elevens indsigt i græske samfundsforhold, som er nødvendige i arbejdet med det næste emne.

### 3. evaluering. Drama

*Mål:* Eleverne skal kunne lave en analyse af et selvvalgt uddrag af det behandlede drama. De faglige mål til dette forløb ses øverst i faktaboksen

*Prøve:* Denne prøve bestod dels i, at eleverne skulle udvælge et relevant tekststykke, og herefter at de skulle analysere teksten med inddragelse af overvejelser omkring genren samt temaerne i teksten. I forbindelse med denne evaluering måtte eleverne gerne arbejde i grupper i den forberedende fase, og eleverne vidste på forhånd, at de selv skulle udvælge tekststykket således kunne eleverne i princippet arbejde med denne evaluering i forholdsvis lang tid. Selve evalueringen/prøven skulle afleveres som en individuel podcast samt talepapir. Talepapiret skulle lægges i portfolien. Efterfølgende havde vi en samtale med hver enkelt elev, hvor vi gennemgik analysen og begrundede karakteren.

### 4. evaluering. Skulptur

*Mål:* Eleverne skal kunne analysere en selvvalgt skulptur, sætte den ind i den kunsthistoriske udvikling samt se forbindelser til den antikke historie, således at skulpturen fortolkes ud fra et større perspektiv og i sin rette sammenhæng.

*Prøve:* Eleverne blev inddelt i grupper á 4. Eleverne skulle hver især i gruppen udvælge én skulptur således at perioderne arkaisk, klassisk (tidlig-, høj- og sen-klassisk) og hellenistisk var dækket. Herudover skulle grupperne vælge en perspektivskulptur fra et katalog fremstillet af lærerne. Herefter tog klasserne

til afstøbningssamlingen, hvor eleverne kunne affotografere afstøbninger af de valgte skulpturer. Eleverne samlede herefter deres data i en fælles powerpoint, som blev præsenteret af grupperne til en mundtlig prøve, hvor lærerne fungerede som hinandens censorer. Eleverne fik en individuel karakter samt en kort begrundelse umiddelbart efter præsentationen. Powerpoint samt individuelt talepapir blev lagt i portfolien.

### 5. evaluering. Filosofi

*Mål:* Eleverne skal kunne forholde sig til de filosofiske tanker, der bliver præsenteret i Platons "Symposion". Især lagde vi vægt på, at eleverne blev i stand til at gøre sig tanker om tekstens/tankernes relevans i en nutidig sammenhæng.

*Prøve:* Prøven havde denne gang udformning som en slags fristil. Lærerne havde formuleret 5 forskellige opgaver, som eleverne kunne vælge imellem. Nogle af opgaverne lagde op til stor selvstændighed i besvarelsen, mens andre var mere lærerstyret. De lagde alle vægt på, at eleverne skulle behandle de filosofiske tanker fra teksten i en nutidig sammenhæng. Opgaven blev offentliggjort dagen før, den skulle afleveres, og eleverne arbejde med den i et modul (100 min). Eleverne måtte gerne hjælpe hinanden, men opgaven skulle afleveres individuelt i portfolien. Karakteren blev givet af læreren og de elever, der ville, kunne få en kort mundtlig begrundelse. Det var der ikke mange, der benyttede sig af.

Undervejs i forløbet har eleverne arbejdet med deres portfolier både ved at sætte deres evalueringer/prøver derind, men også ved små-opgaver i løbet af undervisningen. Som afslutning på forløbet fik eleverne tid til at bearbejde portfolien med billeder osv. Herefter udvalgte hver lærer 3 af de bedste og kårede i fællesskab en vinder i hver klasse.



# Gymnasiet som inkluderende institution

Ingen forstod Sara. Sådan oplevede hun i hvert fald selv den først lange tid af sit skoleliv. Hun følte at klassekammeraterne mobbede hende, og at lærerne og psykologerne satte hende i bås ud fra deres allerede konstruerede holdninger. "De fortalte mig igen og igen, at jeg ikke oplevede hvad jeg oplevede, at jeg ikke var, som jeg var", fortæller Sara, der i dag er 18 år og gymnasieelev.

Sara er diagnosticeret med Aspergers syndrom. En diagnose, der blandt andet betyder, at hun i mange situationer har svært ved at udtrykke sine følelser med ord eller kropssprog. Diagnosen betyder ligeledes for Sara en markant forhøjet risiko for at få stress og angst i sit samvær med andre mennesker. Denne angst betegnes af Sara som "Sort Sol"<sup>1</sup>. Sort sol er i denne sammenhæng en metafor for depression, fortvivlelse samt en oplevelse af ikke at opleve sig som en del af et fællesskab, men Sort sol er ligeledes noget, der forsvinder igen, når omgivelserne accepterer én som ligeværdig deltager i fællesskabet.

<sup>1</sup> Sort sol er et naturfænomen, der kan ses om foråret og efteråret, når stærene samles i Tøndermarsken og Ribemarsken i enorme flokke til træ. Stærene kommer fra alle landene omkring Østersøen og Norge. Lige før stærene går ned på jorden for natten, tegner de store flokke fascinerende mønstre på himlen - det kalder man Sort Sol (Wikipedia)



At *have* særlige behov – eller at *være i* vanskeligheder? Disse to udsagn medfører to forskellige måder at betragte et individ på. Der har i den danske folkeskole, i en rum tid, været fokus på at skabe inkluderende læringsmiljøer for blandt andet diagnosticerede elever. I denne proces har der hersket flere dominerende inklusionsdiskurser. Med tiden er vi i denne inklusionsdebat gået fra at betragte problemet som værende iboende det enkelte individ til at undersøge de systemer individet indgår i. Vi er altså i færd med en ændring af vores pædagogiske "mindset" og har retning med en systemisk tænkning i skoledannelsen. Denne inkluderende holdningsændring skaber ringe i vandet og smitter af på samfundets andre uddannelsesinstitutioner. Denne artikel har i en evalueringskontekst fokus på, hvordan gymnasieinstitutionen, i en relativ ny og parallel proces, skaber nye fokuspunkter, og ikke blot har et produktblik rettet mod det faglige indhold og eksamination, men ligeledes gør sig tanker om at skabe nye udviklingsmuligheder for diagnosticerede studerende.

Denne artikel har fokus på, hvordan der på et gymnasium arbejdes på at inkludere disse marginaliserede elever og særligt elever diagnosticeret med Aspergers syndrom. Her er blikket rettet mod, hvilken teoretisk forankring, der kan facilitere inklusion og hvilke støtteforanstaltninger, der opstilles på gymnasiet, når målet er at øge elevernes rådighed over egne livsbetingelser. Artiklens pointer har baggrund i et empirisk materiale fra et kandidatspeciale på Aarhus universitet (IUP), der har undersøgt en autismelinje på et gymnasium i Danmark, hvor begreber som diversitet og mangfoldighed er idealer i læringsmiljøet. Empirien består af tre dybdegående kvalitative interviews af gymnasieelever med en Asperger diagnose, samt et interview med gymnasiets leder og er analyseret med afsæt i flere teoretiske perspektiver. Teoriretningerne er henholdsvis Situeret læringsteori, Kritisk psykologi, Virksomhedsteori samt den Kulturhistoriske skole med den fællesnævner at en dualitetsforståelse, hvor subjekt, handling og verden gensidigt konstituerer hinanden i sociale situationer (Lukassen, 2012).

Endvidere er det artiklens ærinde at sætte gymnasiets innovative bestræbelser ind i en evalueringskon tekst. En kvalificeret evaluering af et uddannelses koncept, må nødvendigvis både evaluere på *proces* og *produkt* (Borgnakke, 1996). Disse er nøglebegreber og hænger uløseligt sammen, men er samtidigt nødvendige at adskille. Dette medfører en grundlæggende problemstilling: Adskiller man proces og produkt helt, er resultatet måske et ensidigt fokus på produktet af gymnasiets inkluderende bestræbelser. Dvs. hvordan klarer de diagnosticerede elever sig fagligt til eksamen eller jobmæssigt efter endt uddannelse. Det kan der efterfølgende laves statistik på, men spørgsmålet er, om det medvirker til en fortløbende udvikling af gymnasiets. Jeg tvivler. Omvendt giver det ingen mening at udelukke produktet, og udelukkende evaluere på processen (ibid). I den henseende ville man holde fokus på den generelle trivsel og faglige involvering de unge har haft i løbet af uddannelsen. Der ville med andre ord mangle et mål med dét at gå på gymnasiets. Derfor fokuseres der, i nedenstående, både på at evaluere på gymnasiets inklusionsproces, samt det mål de diagnosticerede unge deler med resten af eleverne på gymnasiets, nemlig det at gå til eksamen og komme videre i livet derefter.

Forskning fra folkeskolens rejsehold, med professor Jens Rasmussen som frontfigur, fortæller os, at ekskludering fra almindelige skoler kan give flere uheldige bivirkninger. Disse bivirkninger kan være, at de ekskluderede elever klarer sig fagligt og socialt dårligere, samt at det svækker den almene folkeskoles arbejde, da de specialpædagogiske kompetencer flyttes til specialskolerne og kommunen. Derfor anbefaler rejseholdet, at lovgivningen om specialundervisning ændres, så kun ganske få elever udskilles til specialskoler eller specialklasser (Rejseholdet, 2010). Omkring hver femte elev modtog før sommeren 2012 en eller anden form for specialundervisning enten i den almindelige klasse, en specialklasse eller på en specialskole og blot 17% af disse elever formåede at få en ungdomsuddannelse (ibid). Disse elever kan siges at befinde sig konkret i et grænseland mellem almen- og specialområdet, og er i risikozonen for at blive ensomme, få lavt selvværd eller opleve sig som værende marginaliseret (Tetler, 2011).

### Et inklusionskrydspres.

Der eksisterer i skrivende stund tre gymnasier i Danmark, der på forsøgsbasis har fokus på at skabe inkluderende læringsmiljøer for elever med autismediagnoser. Kriteriet for optagelse, på det gymnasium som artiklen er baseret på, er en autismediagnose samt en bestået 9. eller 10. klasses afgangseksamen. Gymnasiets autismelinje, der betegnes H´klasserne, er finansieret med statsbevillinger, og er som andre almindelige gymnasieklasser økonomisk afhængig af, at deres elever opfylder de lovmæssige fagkvoter og beståede eksamener (Lukassen, 2012). Samtidig stræber H´klasserne efter at opfylde de idealer, der er beskrevet i Salamanca erklæringen (1994), hvor det er centralt at:

- Ethvert barn har unikke egenskaber, interesser, evner og læringsbehov.
- De, der har særlige uddannelsesmæssige behov, skal have adgang til almindelige skoler, som skal være i stand til at imødekomme deres behov ved at anvende en pædagogik, der er centreret omkring det enkelte barn.
- Almindelige skoler, der har denne inklusive orientering, er det mest effektive middel til at bekæmpe diskrimination, skabe trygge fællesskaber, bygge det inklusive samfund og opnå uddannelse for alle; desuden giver de langt de fleste børn en ordentlig uddannelse og forøger der med hele uddannelsessystemets effektivitet og ressourceudnyttelse (Salamanca, 1994 §2).

I specialpædagogisk kontekst ses, i forlængelse af Salamanca erklæringen (1994), en vision om deltagelse og livsudfoldelse, og om et inkluderende samfund, der er tilrettelagt, så der er rum for alle. I denne vision har alle ret til uddannelse, og alle har ret til, så vidt det er muligt, at gå i skole i nærmiljøet. Inklusion kan derfor ses som afkategorisering af begreberne normalitet og afvigelse, der ikke hører hjemme i et inkluderende samfund (Morken, 2011).

Med denne etiske erklæring og de nævnte økonomiske betingelser, kan gymnasiets siges at befinde sig i et inklusionsparadoks, der kan udfoldes med Alan Dy-



sons diskursanalyse af Salamanca erklæringen, hvor han ifølge Aase Holmgaard konkluderer, at inklusionsdiskursen befinder sig i et krydspres mellem en økonomisk, pragmatisk, politisk og etisk diskurs. Han ser to fællesstræk i de fire diskurser, hvor den politiske og etiske diskurs overordnet fokuserer på, hvad den inkluderende skole er, og hvilke mål den følger. Den økonomiske og pragmatiske diskurs har begge fokus på, hvad den inkluderende skole kan. Dysons pointe er, at de to adskilte fællesstræk er svære at forene med hinanden, da de har forskellige udgangspunkter, ræsonnementer og målgrupper (Holmgaard, 2004).

Dette krydspres er synligt i H'klasserne ved at statsbevillingerne sætter en naturlig grænse for, hvilke strategier, metoder og procedurer gymnasiet, i en pragmatisk diskurs, kan realisere i praksis. Eksempelvis har gymnasiet ansat en pædagogisk mentor på deltid, der skal sikre et godt læringsmiljø. Mentorens arbejde er en stor succes i H'klassen, hvor hun har udviklet indgående kendskab til samtlige elever. Alligevel er der grundet økonomien ikke råderum til en fuldtidsansættelse, hvorved den økonomiske diskurs begrænser den pragmatiske diskurs.

Den politiske diskurs er synlig, da gymnasiet har været igennem en kamp for at tilegne sig statsbevillingerne til H'klasserne, der resulterede i en forsøgsordning, som udelukkende omfatter oprettelsen af autismeklasser. Statsbevillingerne til H'klasserne er fastlåst og tillader ikke gymnasiet at optage elever, der ikke opfylder diagnosekravet. Den etiske diskurs bliver synlig, når der arbejdes med en autismemålgruppe, hvilket kræver særlige etiske overvejelser hos underviserne. Disse etiske overvejelser diskuteres senere under de konkrete løsningsforslag til en succesfuld inklusion.

Hvorfor gymnasiet tilsyneladende har succes ved at skabe et inkluderende læringsmiljø i dette krydspres kan være vanskeligt at svare på. Et oplagt svar er, at gymnasiets leder har et humanistisk menneskesyn med et inkluderende ideal, hvor hun har formået at inspirere organisationens undervisere med sine tanker. Et andet svar kunne være det øgede pres og behov fra samfundet, som Rejseholdet (2010) peger på, for at

diagnosticerede unge skal gennemføre en ungdomsuddannelse. Et tredje svar kunne være, at det netop er disse to muligheder, der udvikles i et dialektisk krydspres, og derfor fungerer sammen. Et sidste og fjerde svar kunne være at gymnasiet formår at opere indenfor alle fire ovenstående diskurser. Ikke desto mindre antyder denne diskussion, at inklusion ikke er en simpel proces, men en proces, der må angribe en problemstilling fra flere vinkler. Derfor kan det være nyttigt at betragte specialpædagogiske problemstillinger i et multiparadigmatisk<sup>2</sup> perspektiv. Dette udfoldes i nedenstående.

### Et psykomedicinsk paradigme.

Det psykomedicinske paradigme er interesseret i at udvikle teorier, der indeholder metoder til undersøgelse, beskrivelse og analyse af årsager til fejludviklinger og forklaringer på disse, og forskningen har primært haft fokus på udviklingen af testmateriale med henblik på diagnosticering og kompensatorisk pædagogisk behandling (Hedegaard Sørensen, 2010). Det specialpædagogiske felt er i høj grad bygget på argumenter fra det psykomedicinske paradigme, der var dominerende for ca. 50 år siden. Dette paradigme er ikke inkluderende, da det grundlæggende handler om, med videnskabeligt belæg at argumentere for elevens fejl, og derved som oftest finde et segregerende undervisningstilbud, som eksempelvis en specialklasse eller specialskole (Clough & Corbett, 2000).

I det psykomedicinske, eller det kompensatoriske perspektiv, ses børns problemstillinger som værende iboende barnet, hvorved biologiske og (individfokuserede) psykologiske teorier må betegnes som værende dominerende. Med udgangspunkt i dette positivistiske videnskabsideal, er det barnet, der er noget galt med, og det er barnet som individ, man skal rette sin indsats mod (Nilholm, 2010). Professor Mel Ainscow, og førende forsker i inklusion, er kritisk overfor dette paradigme og siger, at fokusering udelukkende på individuelle fejl er en massiv barriere mod inklusion (Ainscow, 1999)

<sup>2</sup> Peter Clough & Jenny Corbett arbejder med fem paradigmer i deres forklaring på kompleksiteten i det specialpædagogiske spændingsfelt. Artiklen beskæftiger sig for overskuelighedens skyld blot med det psykomedicinske og organisatoriske paradigme.

Den psykomedicinske forståelse har domineret det specialpædagogiske felt i mange årtier, hvor der, i den nutidige skole med diskussionen om integration, rummelighed og inklusion, sker et skift hen imod en organisatorisk forståelse af børn i vanskeligheder (Tetler, 2000). Der er med andre ord sket et paradigmeskift, hvor der er opstået en ny normalvidenskab. Et dominerende paradigme indenfor et videnskabeligt felt betegnes som en normalvidenskab, da dette paradigme har bevist en evne til at angribe de centrale problemstillinger, der foreligger på området (Kuhn, 1996). Det psykomedicinske paradigme kan betegnes som en sådan normalvidenskab, men dette hidtil dominerende paradigme er imidlertid blevet udfordret af en relationel paradigmatisk forståelse.

Med en sameksistens af disse paradigmer er der opstået problemstillinger, der ikke udelukkende kan løses i det psykomedicinske paradigme, hvilket be-

tegnes som en fremkomst af anomalier (ibid). Disse anomalier ses eksempelvis i det stigende antal af diagnosebørn, der kaldes "*diagnosernes himmelflugt*" (Langager, 2009) og den massive skabelse af segregerede skoletilbud. Dette udfordrer det psykomedicinske paradigme som normalvidenskab, og der opstår en videnskabelig revolution, hvor de organisatoriske paradigmer vinder indpas og tilbyder forklaringer på manglerne i det psykomedicinske (Kuhn, 1996).

### En organisatorisk og relationel forståelse.

Denne objektivistiske tilgang til at forstå børns vanskeligheder, er dog siden start 70'erne blevet udfordret af mere relationelle aspekter. Der opstod i denne tid en mere udbredt forståelse for, at denne tilgang var for snæver til at indfange og forstå komplekse menneskelige relationer, hvorved det relationelle vandt indpas (Clough & Corbett, 2000).



I et organisatorisk perspektiv findes begrebet om gensidige tilpasning, og det ses, at inklusion ikke opnås ved specialundervisning, men derimod med en planlagt almindelig undervisning. Begreberne normal og afvigende ophæves i denne tænkning, og man anvender i stedet ord som diversitet og mangfoldighed. Alenkær udpeger med hjælp fra Thomas Skrtic 3 hovedvarianter i det organisatoriske perspektiv (Alenkær, 2010 p. 24):

1. Skrtic anskuer skoler som '*professionelle bureaukratier*', hvor lærerne arbejder uafhængigt af hinanden, hvilket medfører, at lærerne blot forholder sig til elevernes vanskeligheder ud fra egne kompetencer og ikke rådfører sig med sine kolleger. Skrtic foreslår som løsning på dette problem, at lærerne arbejder mere *adhocratisk* og i højere grad fokuserer på vidensdeling, samarbejde og dynamiske strukturer.
2. Skrtic peger desuden på, at skolen må omstruktureres totalt, så den bliver klar til at modtage en bredere elevgruppe. Der arbejdes med begreber som "*den heterogene skole*" eller "*zero reject*", der kræver et radikalt opgør med den traditionelle skole.
3. Den tredje variant fokuserer på den effektive skole, hvor Ainscow argumenterer for en effektiv praksis ved at etablere en 'lærende kultur'. Dette sker ved, at de professionelle baserer deres indsatser på refleksivitet, koordinerende handlinger og dynamisk strukturering. Ainscow anvender begrebet "*moving schools*", der defineres ved at være skoler, der konstant søger at udvikle og raffinere sin praksis.

Mel Ainscow fastslår desuden, i tråd med John Hatties (2009) internationale metaanalyser på skoleområdet, at *læreren er nøglen* til at udvikle mere inkluderende undervisningsformer, da det er læreren, der i hverdagen står alene med eleverne. Det er læreren, der skaber en struktur, der giver eleven mulighed for deltagelse således, at eleven bliver en aktiv deltager i fællesskabet (Ainscow, 1999). Én af undersøgelsens informanter, Sara, fortæller kort i nedenstående citat, hvordan hun af én lærer blev marginaliseret i sin folkeskoleklasse:

” Vi fik en ny matematiklærer i klassen, der var virkelig sød, men som ikke vidste så meget. Hun syntes, jeg var dygtig til matematik, så hun roste mig hele tiden. Denne ros gjorde bare, at der var meget længere fra mig til gennemsnittet af klassen. Hun sagde hele tiden: ”Sara er sååå dygtig til matematik”, hvor jeg tænkte, jamen, det er der da så mange andre, der også er, hvorfor er det mig der hele tiden skal roses, det har jeg ikke brug for. De andre i klassen fik ikke ros mere, det var kun mig” (Lukassen, 2012).

Sara oplever lærerens ros som en marginaliserende og kvalitativ ekskluderende faktor, der får indvirkning på hendes deltagelse i fællesskabet. Hun bliver bevidstgjort om sin status som novice i fællesskabet, hvor ønsket er at blive betragtet som veteran (Lave & Wenger, 2003). Forskelsbehandlingen bevirker for Sara en mere perifer position i klassen, hvor hendes vanskeligheder bliver ekspliciteret for klassen og gør hendes bestræbelser på at føle sig normal sværere. Læreren synliggør, at hun faktisk ser en udfordring i, at Sara deltager i undervisningen, og at hun bør skærmes. Læreren tilsyneladende positive hensigter har altså i dette tilfælde en ekskluderende effekt.

### Et transdisciplinært perspektiv.

Ovenstående paradigmer har modsatrettede epistemologiske grundantagelser, der har hver deres iboende begrænsning, i form af reduktionisme, da hvert paradigme forklarer et komplekst fænomen set ud fra en simplificeret årsagsmodel (Tetler, 2000 p. 66). Derfor bliver den fremkomne interventionsstrategi lige så simpel som årsagsmodellen, hvorved skolen ikke bør ses isoleret fra den bredere sociale kontekst, som den er indlejret i (ibid). Derfor er det ikke tilstrækkeligt at anskue en inklusionsproces blot ud fra et enkelt paradigme.

Alenkær argumenterer for, at skolens aktører med fordel kan anvende et transdisciplinært perspektiv og forene den psykomedicinske med den organisatoriske forståelse. Han foreslår en forståelsesramme, der tager udgangspunkt i hele den kontekst, problemet ses i. Dvs. en ramme, der både har fokus på skolen som organisatorisk struktur og ligeledes har fokus på hver enkelt elevs individuelle behov. Samt en teoretisk ramme, der formår at håndtere det komplekse samspil mellem de ovenstående teoretiske positioner. Dvs. en teoriramme, der trækker på både sociologiske, psykologiske og relevante teorier i stedet for at fokusere eksklusivt på én af disse (Alenkær, 2010 p. 26).

En central problemstilling for eleverne i gymnasiets H-klasser er de negative erfaringer, de har med i bagagen fra deres tid i folkeskolen. Mange af eleverne er blevet tidligt diagnosticerede og har allerede før tiden i H-klassen modtaget forskellige former for kompenserende undervisning. Andre elever har gennemgået deres tid i folkeskolen med en uopdaget autismediagnose, hvilket kan medvirke til at disse elever, som konsekvens af manglende forståelse fra omgivelserne i skolen, udvikler sekundære defekter. Louise Bøttcher anvender, med udgangspunkt i Vygotsky's kulturhistoriske tænkning, begrebet disontogenese i relation til handicappede for at problematisere deres deltagelse i det normale (Bøttcher, 2011 p. 12).

Det psykomedicinske paradigme ser som nævnt en direkte sammenhæng mellem menneskets handicap og en biologisk defekt. Fra et kulturelt historisk synspunkt mangler denne forståelse, ud fra et handicappets synspunkt at bemærke, hvordan det agerer i sociale sammenhænge, der er tilpasset de normale. Bøttcher argumenterer for, at de normales biologiske og psykologiske udvikling er vævet ind i hinanden, og at disse mennesker møder passende krav, der passer til deres udviklingsniveau. Derimod er det ofte problematisk, når et menneske med biologiske defekter agerer parallelt med de normales udviklingslinjer. Dette får ifølge Bøttcher ofte den effekt, at den handicappede udvikler secondary defects (ibid). Som resultat af Bøttchers begreb om disontogenese kommer den handicappede ofte i vanskeligheder, når det er virksomt i de normales verden.

Flere af H-klassens elever har levet et disontogentiske skoleliv med en endnu ikke opdaget diagnose. Derfor er der ikke blevet opstillet de nødvendige støtteforanstaltninger, og flere af eleverne har udviklet secondary defects såsom depression eller social angst.

### Gymnasiet som et grænsefællesskab.

Den semantiske betegnelse "et gymnasium" henfører tankerne til et skolefællesskab, hvis hensigt er at uddanne eliten, da uddannelsen giver direkte adgang til universitetet. Gymnasiet var tidligere en skole alene med et akademisk sigte hvor der, lidt groft sagt, udelukkende blev fokuseret på faglighed. Var en elev ikke i stand til at opnå beståelses karaktererne, var gymnasiet sandsynligvis ikke stedet eleven skulle opholde sig. I disse år er der i et stigende omfang blevet oprettet flere særlige gymnasieklasser rundt om i Danmark for elever, der har svært ved at indgå i almene sociale fællesskaber, hovedsageligt elever med autismediagnoser (Lukassen, 2012). Det er elever med højt udviklede kognitive funktioner, der kan beskrives via adfærdsmæssige, kognitive samt biologiske udfordringer (Happé, 1995). Denne gruppe adskiller sig fra den generelle og brede opfattelse af mennesker med autisme ved at have et særligt højt intellekt og ved at alle har gennemført folkeskolens afgangsprøver.

Forsker på Aarhus universitet, Line Lerche Mørck (2007), opererer med begrebet "grænsefællesskab" og forsker i kriminelle unges kursændringer fra kriminalitet til et liv med uddannelse og familieliv. Grænsefællesskabet står i opposition til individorienterede pædagogiske tilgange, der ofte anvendes til at løse problemer med marginaliserede grupper. I en individorienteret optik bliver de unge enten diagnosticeret eller skal flytte sig selv fra en negativ til positiv position, mens samfundet forbliver uforandret (Mørck, 2007). Det handler ifølge Mørck om at tilbyde de unge nogle alternativer til den kriminelle deltagesbane og give dem en samfundsmæssig anerkendelse. Igennem anerkendelse bliver de unge valideret i samfundet og kan se sig som nyttige med værdifulde stemmer og en del af et positiv fællesskab (ibid).

På samme måde kan gymnasiets initiativ med oprettelsen af H-klassen sammenlignes med et græn-

sefællesskab, hvor marginaliserede unge med autismediagnoser bliver valideret i en ungdomsud-dannelseskontekst. Disse elever er ikke, som de krimi-nelle, styret af vrede og vold, men nærmere af isolation, depression og en negativ selvforståelse (Lu-kassen, 2012). Her bliver de unge ligesom de kriminelle mødt af et nyt fællesskab, hvor der med specialpæ-dagogiske rammer skabes en mulighed for gennem deltagelse at ændre den negative selvforståelse. De får med andre ord mulighed for at gøre en forskel og i beskyttede rammer udvikle både faglige og sociale mål. Én af de unge elever i undersøgelsen udtaler sig om sin opstart i H'klassen:

*"Jeg synes, det var rigtig fedt at opleve, at jeg faktisk ikke var helt dum. At jeg faktisk var ok fungerende, kunne følge med, og jeg fik topkarakterer i de mate-matikprøver, vi havde (...) at jeg ikke var den dummeste men faktisk 'en af de bedste'" (Lukassen, 2012 s. 52).*

Citatet er ét ud af mange, der fortæller om glæden ved (endeligt) at finde et fællesskab af ligesindede unge både med akademiske interesser og mål, men måske vigtigst af alt har H'klassens elever lignende udfordringer fra folkeskolen, som de kan bearbejde sammen. Rammerne for en sådan bearbejdningspro-ces kommer ikke af sig selv men må skabes af klas-sernes undervisere. Undersøgelsen viser nogle helt centrale tiltag, der ifølge eleverne samt ledere har betydning for, hvorfor gymnasiet har succes med at inkludere autismediagnosticerede elever. Disse tiltag må ses som en del af processen hen imod at arbejde mere inkluderende. Tiltagene er, jvf. adskillelsen af evalueringbegreberne produkt/proces, derfor ikke produktorienterede tiltag men udelukkende proces-orienterede tiltag. Her oplistes de mest markante in-kluderende tiltag i gymnasiets H'klasser:

- *Konstruktion af H'klasserne* ud fra et ideal om, at mennesker med AS har ret til en gymnasial uddannelse.
- *Pædagogisk mentorfunktion*, hvor funktionsbeskrivelsen både rummer observation i undervisningen, individuelle samtaler, deltagelse i teammøder samt faglige ture ud af huset.
- *Skolepsykolog*, der følger op på individuelle og kollektive udfordringer samt deltager i underviserens teammøder.
- *TEACCH<sup>3</sup> inspireret læringsrum*. Herunder anvendelsen af ugeskemaer, It- systemet "Lectio" samt klassens dynamiske skoleskema.
- *Ugentlige teammøder* for undervisere i H'klasserne, der fokuserer på læringsmiljø.
- *Fordybelsestimer*, hvor der diskuteres individuelle eller kollektive problemstillinger i H'klassen.
- *Krav om deltagelse i de almene klasser*, der sikrer, at eleverne fra H'klasserne ikke isolerer sig i eget fællesskab.
- *Lederens og underviserens pædagogiske videreuddannelse*.

Her ses hvordan det transdisciplinære perspektiv syn-liggøres i gymnasiets inkluderende strategier. Der ar-bejdes både med individuelle problemstillinger, men også i høj grad en nøje tilrettelæggelse af læringsmil-jøet. Sammenfattes disse tiltag med Dansk Clearing-house (2013) seneste forskningsrapport "*Viden om inklusion*" i grundskolen ses flere sammenfald med rapportens syv strategier hen mod et inkluderende læringsmiljø. Særligt er der sammenfald med skabel-sen af et fælles værdigrundlag på skolen, hvor lærerne udviser en positiv og engageret holdning til inklusion. Ligeledes arbejdes der på gymnasiet ud fra en syste-miske tænkning, hvor man banalt sagt anskuer pro-blemadfærd som adskilt fra individet og leder efter årsager til problemadfærden i miljøet omkring indivi-det. Vi er ofte som undervisere, folkeskolelærere, pæ-dagoger eller blot som mennesker vant til den lineære

3 *"TEACCH står for "Treatment and Education of Autistic and related Com-munication and handicapped Children". Fundamentalt for TEACCH er, at den bygger på tilrettelæggelse og overskuelighed, hvor læreren må have en teoretisk forståelse af autismen og arbejde med begrebet alternativ mening i form af kompenserende strategier. Målet er at organisere samt strukturere sociale kontekster og nærmiljøet samt træne forskellige for-mer for adfærd under beskyttede rammer med henblik på at kunne begå sig i samfundet. Mere information kan blandt andet fås i Jannek Beyers artikel "Menneskesynet bag TEACCH pædagogikken" i autismebladet 4, 1998.*

tankegang, hvor *noget* kommer først – der er en årsag til, hvorfor Sara ikke altid kan deltage i sociale arrangementer. I stedet for at se handlinger som en kæde af årsager og virkninger ser den systemiske vinkel efter mønstre. Hermed er det i denne *ikke* lineære, *men* cirkulære tankegang centralt, at vi leder efter mønstre af relationer, tanker og handlinger, som alle de involverede parter har et ansvar for (Haslebo, 2007). Den cirkulære tankegang ses især ved "fordybelsestimerne" på gymnasiet, hvor underviseren havde rollen som facilitator og gennem plenumdiskussioner forsøgte at skabe nye indsigter på fælles problemstillinger (Lukassen, 2012).

H'klasserne har som udgangspunkt sin egen base i klassen, hvor størstedelen af undervisningen foregår. Derfor kan der med rette stilles spørgsmålet om, hvorvidt eleverne reelt set er inkluderet i gymnasiets fællesskab? Her er argumentet, at der fra ledelsens side er opsat et krav om, at alle elever skal deltage i et eller flere fag i gymnasiets almene klasser efter at 1. g er gennemført. Hermed sikres, at eleverne i H'klasserne ikke isoleres i eget fællesskab. Desuden har almeneleverne, af underviserne, fået indsigt i de udfordringer, autismediagnosen kan medføre, samt hvilke hensyn der skal tages. Devisen må være: "*For at behandle alle ens, må man behandle alle forskelligt*". Det betyder i praksis at flere af H'klassens elever deltager i sociale begivenheder, såsom fester, sports- og computerarrangementer.

Med dette ses i et evalueringsperspektiv hermed både et fokus på produkt og proces. Produktet er det ufravigelige krav om, at eleverne skal gå til og bestå deres eksaminer. Overvejelserne hen imod dette produkt må siges at være overvældende. Gymnasiet har med Borgnakkes ord formået at afdratisere den ganske stærke eksamenstradition, (ensidigt fokus på produktet) der ofte ses på landets gymnasier (Borgnakke, 1996). Der er stadig øje for eksamen, men det er processen hen imod eksamen, der gør hele forskellen.

## Konklusion

Afslutningsvis vil jeg med professor Preben Berthelssens ord foreslå, at der i skabelsen af et inkluderende læringsmiljø ikke findes én sand opskrift på succes. Der findes et væld af pædagogiske redskaber samt metoder, der alle har inkluderende hensigter såsom LP, PALS, ICDP, Terje Overlands analysemodel mm. Det handler måske snarere om en ontologisk erkendelse af at denne proces har iboende diskurser, der må anskues som dilemmafyldte *men* overkommelige. Et dilemma betyder på græsk "en dobbelt sætning". Umulige muligheder, der gang på gang indeholder eller udelukker hinanden, og uanset hvad vi gør, er det forkert. Med andre ord betyder det at være i et dilemma at være undersøgende, at være på sporet – uden at nå sit mål (Baltzer & Tetler, 2005 p. 162). Tetler formulerer det således: "*Der er ikke nogen decidede opskrifter eller en pixibog til total inklusion – heller ikke selv om der er mange af den slags 'fix it' metoder og koncepter på markedet i dag. Det vigtigste er, at man har en bred generel pædagogisk viden og kompetence og samtidig også et kendskab til, hvor man kan trække på en specialiseret viden*" (Tetler, 2013 p. 14). I forlængelse af dette ses en interessant kvalitativ undersøgelse fra CBS og UCC, der undersøger ledelsesperspektivet i den inkluderende skole ved at analysere Dysons fire diskurser (Sløk et al, 2011). Deres konklusion er, at der ud fra et ledelsessynspunkt ikke findes en fast median for, hvordan den gode inklusionsstrategi tager sig ud. Derimod handler det om, at lederen må anerkende det dilemma, han/hun befinder sig i og lære at navigere i krydspresset, hvilket undersøgelsen betegner den "*polyfone organisation*" (ibid). Det uundgåelige dilemma (Berthelsen, 2005) bliver her et livsvilkår for lederen, hvor dennes opgave må være at reducere kompleksiteten i organisationen. Endvidere handler ledelse af den inkluderende skole om konstruktivt at bringe de fire diskurser i spil, som foreslået i ovenstående, og udnytte hver deres potentiale til at skabe de bedst mulige betingelser for skolens aktører.

## Referencer:

- Ainscow, M. (1999). "Understanding the development of inclusive schools". Routledge Farmer. UK.
- Alenkær, R. (2010). "Arbejdet med adfærd, kontakt og trivsel – i den inkluderende skole". Ph.D afhandling, Syddansk universitet.
- Baltzer, K.; Tetler, S. (2005). "Dilemmaer – som udgangspunkt for udvikling af inkluderende skolekulturer". In: "Specialpædagogik ad nye veje – et festskrift til Niels Egelund i anledning af hans 60 års fødselsdag". Ringmose, C.; Baltzer, K. (red). Dansk pædagogisk universitets forlag.
- Beyer, J. (1998). "Menneskesynet bag TEACCH - pædagogikken". Autismebladet nr. 4. Videnscenter for autisme.
- Berthelsen, J. (2006). "Empowerment gennem dilemmapædagogik". <http://www.berthelsen.psy.ku.dk>
- Borgnakke, K. (1996). "Evalueringens spændingsfelter – Evalueringbegreber og aktiviteter mellem refleksion, bedømmelse og kontrol". In: "Evalueringens veje og vildveje" Danmarks lærerhøjskole 8. afdeling.
- Böttcher, L. (2011). "Cognitive Impairments and Cultural-Historical practices for learning: Children with Cerebral Palsy in School". In: "Vygotski and special needs education – rethinking support for children and schools. Daniels, H. & Hedegaard, M. (Red). Continuum International publishing group.
- Dyssegaard, C.B.; Larsen, M.S. (2013). "Viden om inklusion. Danish Clearinghouse for uddannelsesforskning. Aarhus universitet. København 2013.
- Clough, P. & Corbett, J. (2000). "Theories of inclusive education – A students' guide". SAGE.
- Happé, F. (1995). "En introduktion til autisme psykologisk teori". Hans Reitzels forlag.
- Haslebo, G. (2007). "Etik i organisationer". Dansk psykologisk forlag.
- Hattie, J. (2009). "Visible learning". Taylor and Francis Ltd.
- Hedegaard Sørensen, L. (2010). "Pædagogiske og didaktiske rum for elever med diagnosen autismespektruforstyrrelser – om læreres selvforståelse og handling i (special) pædagogisk praksis". Ph.d. afhandling. Institut for læring, Danmarks pædagogiske universitetsskole. Aarhus universitet.
- Holmgaard, Aa. (2004). "Hvordan blev inklusion til rummelighed". PPR nr. 2.
- Kuhn, T. S. (1996). "Videnskabens revolutioner". Forlaget Fremad.
- Langager, S. (2009). "Grænsedragninger – inklusions- og eksklusionsprocesser i skolen". In: "Specialpædagogik i skolen – en grundbog". 1. udgave, 1. oplag. Gyldendal.
- Lave, J.; Wenger, E. (2003). "Situert læring – og andre tekster". Hans Reitzels forlag. København.
- Lukassen, N.B. (2012). "Sort sol – pædagogiske og psykologiske perspektiver på den inkluderende skole". Kandidatspeciale i pædagogisk psykologi. Aarhus universitet (IUP).
- Morken, I. (2011). "Normalitet og afvigelse". 1. udgave, 1. oplag. Akademisk forlag.
- Mørck, L.L. (2007). "Grænsefællesskaber. Læring og overskridelse af marginalisering". Roskilde universitetsforlag. 1. Udgave, 2. oplag.
- Nilholm, C. (2010). "Perspektiver på specialpædagogik". Forlaget Klim.
- Rejseholdet (2010). "Fremtidens folkeskole – Én af verdens bedste. 360- graders eftersyn af folkeskolen gennemført af skolens rejsehold". [http://www.skolensrejsehold.dk/skolens%20rejsehold/~media/SkolensRejsehold/Rapporter/RapportA\\_enkeltsider.ashx](http://www.skolensrejsehold.dk/skolens%20rejsehold/~media/SkolensRejsehold/Rapporter/RapportA_enkeltsider.ashx)
- Salamanca erklæringen (1994): <http://pub.uvm.dk/1997/salamanca.pdf>
- Sløk, C.; Balle, K.; Hjerrild, C. M.; Hulgård Larsen, N. E. (2011). "Hvad skal barnet hedde? En rapport om ledelse af inklusion". Center for skoleledelse. CBS og UCC. [www.cfsi.dk](http://www.cfsi.dk)
- Tetler, S. (2000). "Imellem integration og inklusion – om nødvendigheden af at udvikle rummelighedens didaktik". Ph.d. afhandling. DPU.
- Tetler, S. (2011). "Inkluderende specialpædagogik. - som konstruktiv selvmødsigelse". Tiltrædelsesforelæsnings onsdag d. 2 feb. Publiceret i "Specialpædagogik".
- Tetler, S. (2013). "Er inklusion et problembarn?". In: "Asterix" Nr. 67 september 2013. Aarhus universitet. Institut for uddannelse og pædagogik (DPU).



Case: Aalborg universitet



Lone Krogh

Lektor, Institut for Læring og  
Filosofi (SAMF), AAU

Annie Aarup Jensen

Lektor, Institut for Læring og  
Filosofi (HUM), AAU

**På trods af, at der generelt foreligger mange kritikpunkter af eksamener, og at der især internationalt er dokumenteret svagheder i form af validitet og reliabilitet (se f.eks.**

**Lauvås & Jakobsen 2002; Sadler 2005), så synes der at være samfundsmæssig og politisk konsensus om, at eksamener bør og skal være en vigtig del af en uddannelse. Dette sættes der ikke rigtig spørgsmålstejn ved, bl.a. grundet eksameners kontrol- og certificeringsfunktion. Men da der forskningsmæssigt er konsensus om mange af de problemer, der typisk er forbundet med den måde, som eksamener foregår på, kortlægges, designs og eksperimenteres der såvel i Danmark som internationalt (eks. ASKe (Assessment Standards Knowledge exchange) Price, Rust, Carroll 2008 og Boud m.fl. 2010) med nye bedømmelsesmåder med henblik på i højere grad at sikre validitet og reliabilitet i forbindelse med bedømmelserne.**

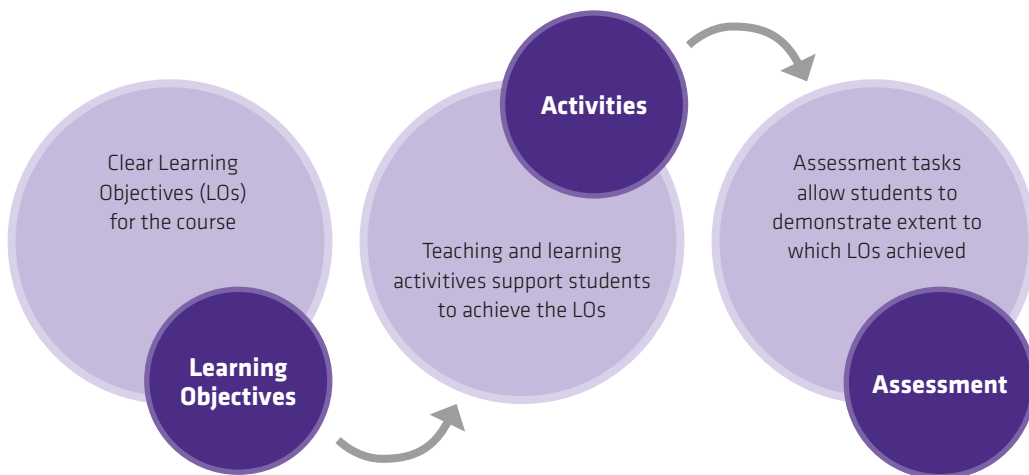


Vi vil i denne artikel undersøge, hvilke konsekvenser det, først at afskaffe og dernæst genindføre gruppeeksamen, har haft for udviklingen af eksamensformer og ekspliciteringen heraf, i relation til gruppeorganiseret projektarbejde, baseret på undersøgelser foretaget på Aalborg Universitet.

Som et resultat af en ny Eksamensbekendtgørelse fra august 2004 blev muligheden for at afholde gruppeeksamener afskaffet med start i 2007. Der var tale om en beslutning, der fik store konsekvenser for den måde, hvorpå eksamener, der hidtil havde foregået som en integreret del af det problemorienterede projekt- og gruppearbejde siden universitetets start i 1974, derefter skulle afholdes. Eksamener har altid spillet en vigtig rolle i uddannelserne ved universitetet blandt andet som middel til over for omverdenen at kunne legitimere, at der uddannes kandidater med kvalifikationer og kompetencer, der modsvarer samfundets og arbejdspladernes behov nationalt og globalt. På Aalborg Universitet var opfattelsen således, at den grundlæggende pædagogiske model med principper om problembasering, projektarbejde, gruppearbejde, deltagerstyring og eksemplaritet – og afsluttet med gruppeeksamen – langt hen ad vejen fungerede bæredygtigt i forhold til at sikre uddannelse af velkvalificerede kandidater. Dette er bl.a. bekræftet i kandidat- og aftagerundersøgelser fra 2002 og 2009 ([www.cand.aau.dk](http://www.cand.aau.dk)).

Udfordringen for universiteterne og for uddannelser generelt, hvor gruppearbejde er en hyppigt anvendt organiseringsform, blev herefter at udvikle eksamensformer, der ikke ville medføre, at gruppearbejdet gradvist faldt bort. – En særlig frygt begrundet i det velkendte fænomen at eksamensformer og -krav sandsynligvis influerer langt mere på hvad og hvordan, de studerende arbejder og lærer end nogen anden enkelt faktor (se bl.a. Boud 1988; Gibbs 1999; Lauvås & Jakobsen 2002; Cowan 2003).

I artiklen vil der blive refereret til nogle af de undersøgelser, der har fundet sted på Aalborg Universitet i forlængelse af afskaffelsen af gruppeeksamen samt i relation til dens efterfølgende genindførelse. Gruppeeksamens funktion og berettigelse vil blive drøftet og nogle af de initiativer, der blev foretaget i relation til den individuelle projekteksamen i forsøg på at be-



vare 'alignment' (afstemthed) (Biggs 2007) mellem uddannelsernes og undervisningens mål, projektarbejdet som læringsform, og den individuelle projekteksamen, vil blive berørt. Afslutningsvis vil bestræbelserne for at genindføre gruppeeksamener i 2013 blive præsenteret med fokus på vejleder- og studenter synspunkter og uddannelsesinitiativer.

### Eksamens funktion og pædagogiske relevans

Eksamen berører en målingsproblematik. Internationalt er der således megen diskussion om, hvorvidt hyppigt anvendte vurderingsmetoder rent faktisk måler de aspekter af studerendes læreprocesser, som er intenderede og relevante ud fra uddannelsers mål og intentioner (Lauvås & Jakobsen 2002; Sadler 2005). Det er således en udfordring at designe modeller, der sikrer, at eksamener rent faktisk giver studerende mulighed for at dokumentere den viden, de færdigheder og kompetencer, som er beskrevet i studieordninger, og som det må forventes, at den enkelte studerende har tilegnet sig via uddannelsesforløbenes forskellige aktiviteter.

Den australske uddannelsesforsker John Biggs diskuterer eksamen og bedømmelser med reference til begrebet 'alignment' (afstemthed) (Biggs & Tang 2007). Der peges her på, hvorledes afstemthed mellem uddannelsens mål og rammebeskrivelser, de studerendes forudsætninger og studiestrategier, studiets brug af læringsformer og endelig den valgte evalueringsform skal udgøre et sammenhængende hele for at understøtte de studerendes læreprocesser. Se figur, inspireret af Biggs & Tang 2007:

I den for eksamensforskningen fremhæver Lauvås og Jacobsen (2002) imidlertid tre alvorlige problemer og udfordringer ved eksamener, sådan som de ofte praktiseres:

1. Validiteten af eksamener er generelt lav, idet de i for ringe grad måler udbyttet i form af forskellige aspekter af forståelse og professionel kompetence, som er det væsentligste formål med uddannelse.
2. Eksamener har en stærkt styrende effekt på studerendes studieaktiviteter, ofte ikke i retning af at sikre de studerendes forståelse af centrale faglige begreber, principper og modeller men i retning af at løse forudsigelige opgaver, som i begrænset omfang afspejler professionel kompetence.
3. Eksamener bidrager til at fastholde de studerende i en form for elevrolle, idet de forholder sig mere til uddannelsesinstitutionens interne (og ofte temmelig traditionelle og ureflekterede) forventninger end til det faglige indhold og den praksis, de kvalificerer sig til at gå ind i. (Lauvås og Jacobsen 2002).

Vi mener, at disse kritikpunkter i vidt omfang kan imødegås ved gruppeeksamener, hvis de fungerer hensigtsmæssigt. I det følgende vil vi derfor udfolde kritikpunkterne i forhold til henholdsvis den gruppebaserede og den individuelle projekteksamen, som de har været afholdt på Aalborg Universitet.

## Gruppeeksamens form

Gruppeeksamener, som de generelt anvendes på Aalborg universitet, imødekommer i vid udstrækning nødvendigheden af alignment (afstemthed). De studerende arbejder igennem uddannelsen i projektgrupper, og eksaminer afholdes med alle gruppens medlemmer tilstede på samme tid. Dette giver mulighed for, at de studerende i eksamenssituationen i et vist omfang kan demonstrere fagligt samspil i det arbejdsfællesskab, gruppearbejdet har været karakteriseret af.

Gruppeeksamens form varierer fra fakultet til fakultet og fra uddannelse til uddannelse, men den generelle model har bestået og består af følgende faser: et indledende oplæg fra de studerende, hvor projektarbejdet og dets resultater præsenteres, derpå en generel diskussion af projektet med udgangspunkt i spørgsmål fra eksaminator og censor, og endelig – til sikring af individuel bedømmelse – spørgsmål til individuelle studerende. På nogle fakulteter er der faste regler for faseopdelingen (Kolmos og Holgaard, 2009), mens der på andre arbejdes mere integreret med generel diskussion og de individuelle spørgsmål. Efter denne del af processen voterer censor og eksaminator, og derefter er der mundtlig respons og karaktergivning. Den tidsmæssige ramme for gruppeeksamen er ligefrem proportional med antallet af studerende i gruppen, idet der multipliceres med antal studerende.

Når vi relaterer Lauvås og Jacobsens (2002) ovennævnte kritikpunkter til den gruppebaserede projekteksamen, ses det, at nogle af punkterne potentielt kan imødegås, for det første fordi den tidsmæssige ramme giver rigere mulighed for, at studerende kan demonstrere flere forskellige aspekter af forståelse og anvendelse af viden i forhold til faget og forskellige problemstillinger, idet der ganske enkelt er mere tid til at diskutere og gå i dybden med indholdsmæssige elementer og metoder. De studerendes arbejde med selvvalgte problemstillinger over længere tid inden for overordnede faglige temaer medfører, at de ofte har så meget viden og forståelse, at de med tilstrækkelig tid og sammen med medstuderende kan argumentere fyldestgørende for disse også i en eksamenssituation. Det skal dog tilføjes, at forløbet af det faglige

og sociale samarbejde i projektføreløbet har betydning for i hvilken grad, dette kan realiseres i eksamenssituationen.

For det andet vil eksameners ofte styrende funktion her sjældent gå i retning af opøvelse i håndtering eller løsning af forudsigelige opgaver, da formålet med det problemorienterede projektarbejde netop er, at studerende selv finder og formulerer den problemstilling, som de undersøger, analyserer, diskuterer og udvikler teoretiske og/eller praktiske løsningsmodeller for. For det tredje foregår dette arbejde ofte i samspil med en professionel praksis, der leverer det empiriske grundlag for de studerendes arbejde og ofte også giver feedback gennem processen. Der er således mulighed for en tilnærmelse til professionel kompetence inden for feltet. Gennem bl.a. dette arbejde, og støttet af gruppearbejdets krævende kommunikative processer, opøves og indarbejdes – idéelt set – gennem studieforløbet og ikke mindst projektarbejdet en forståelse for og internalisering af faglige kriterier, der også ligger ud over uddannelsesinstitutioners ofte mere skolelastisk orienterede bedømmelseskriterier. Dette peger på faglig udvikling, der overskrider den "elevrolle", hvor den studerende alene er afhængig af underviserens vurdering for at kunne bedømme eget arbejde.

Det er naturligvis tankevækkende, at der ikke forud for afskaffelse af gruppeeksamen var blevet gennemført systematisk forskning af gruppeeksamener, men evalueringer, foretaget gennem årene og undersøgelser foretaget i 2006 ved den sidste gruppeeksamen (se f.eks. Kolmos og Holgaard, 2009), viste, at de studerende ved gruppeeksamener generelt oplevede at få en retfærdig behandling, og at censorer og eksaminatorer oplevede at have et solidt grundlag at bedømme ud fra. Dette skyldtes blandt andet, at eksamenssituationerne på grund af deres længde (jo flere studerende i gruppen, jo mere tid) gav de studerende mulighed for at dokumentere og demonstrere i hvilken grad, de havde omfattende viden inden for et fagligt felt. Samtidig foregik eksamener ofte som en dialog mellem de studerende, eksaminator og censor, hvor de studerende havde mulighed for – og tid til – at tænke sig om, eksemplificere og udbygge deres viden inden for relevante faglige felter.

## Udvikling af individuelle projektarbejdsksamener på AAU

I forlængelse af beslutningen om afskaffelse af gruppeeksamen i Danmark blev der gennemført en række undersøgelser (se bl.a. Kolmos & Holgaard, 2009; Krogh & Aarup Jensen, 2010 og 2013) ved Aalborg universitet. Disse undersøgelser, som omfatter studerende, studieledere, undervisere og censorer, viser nogle af de udfordringer vedrørende eksamensens validitet, retfærdighed og læringsudbytte ved mange bedømmelsesformer, som er blevet fremhævet tidligere. Endvidere fremgår frygten for konsekvenserne af afskaffelsen af gruppeeksamen, nemlig den at studerende kunne have vanskeligt ved at se nytten af gruppearbejde, når eksamen skulle være individuel. Man var således bekymret for, at den manglende afstemthed mellem studieaktivitet og evalueringsform ville slå igennem i form af, at studerende ville fravælge gruppearbejdet, hvilket man generelt vurderede som et læringsmæssigt og kvalitetsmæssigt tab. Det omfattende projektarbejde, der involverer empiriske undersøgelser, samspil med og feedback fra praksis, kræver dels mange timers studie- og arbejdsindsats, og vil således vanskeligt kunne realiseres i én-mandsprojekter, dels miste samarbejdsdimensionen og herunder også det kommunikative, formidlingsmæssige og diskuterende element som del af læreprocessen.

Undersøgelserne viser bl.a., at uddannelsesmiljøer som følge heraf iværksatte en række initiativer til i forbindelse med projektarbejdet at skærpe de studerendes opmærksomhed mod vigtigheden af at arbejde i grupper på trods af den efterfølgende individuelle vurdering uden øvrige gruppemedlemmers tilstedeværelse. Fra mange uddannelsesmiljøers side øgedes opmærksomheden også på dels at fokusere langt mere på studiemålsbeskrivelser og dels at tilrettelægge projekt-eksamensformen på en måde, så de studerende fortsat oplevede at skabe et fælles produkt på trods af den individuelle vurdering.

For at undgå at den individuelle eksamensform skulle føre til, at studerende fravalgte gruppearbejdet, måtte ledere og undervisere således gøre noget særligt for at få de studerende til at arbejde i grupper, således at de kunne erfare, at læringsudbyttet typisk øges, når

der arbejdes i velfungerende grupper, hvor de studerende udfordrer hinanden i deres forståelser af faglige problemstillinger og indgår i forpligtende arbejdsfællesskaber med alt, hvad det indebærer af det med- og modspil, som et fagligt samarbejde medfører i alle sammenhænge. Det blev derfor helt nødvendigt, at der fra uddannelsens side tydeligt blev artikulert om muligt læringsudbytte ved anvendelse af metoder, hvor de studerende arbejder sammen og dermed træner den mangfoldighed og kompleksitet af kompetencer, som forventes af færdige kandidater. Herudover blev der også arbejdet med strukturelle tiltag til støtte for gruppearbejdsprocesserne, bl.a. i form af relativt flere vejledningstimer til grupper, mere dialog med studerende omkring arbejdsbyrde set i forhold til projektemne og læringspotentiale ved at arbejde i grupper samt efterfølgende strukturering af eksaminer, så de blev oplevet som en del af det samlede gruppearbejde (se f.eks. Krogh & Aarup Jensen, 2010).

Den individuelle projekteksamensform kunne – som gruppeeksamen – variere fra uddannelse til uddannelse. På nogle uddannelser ville formen følge gruppeeksamenens skabelon: kort oplæg fra den studerende, dernæst spørgsmål og diskussion. På nogle uddannelser afholdt man inden eksamen en fælles projektpræsentation, hvor alle gruppemedlemmer var tilstede – for på den måde at fastholde de studerendes oplevelse af at have skabt projektet i fællesskab. Denne form for projektpræsentation var dog helt uden for eksamen og indgik ikke i bedømmelsen, da det ville have været i modstrid med lovgivningen. På atter andre uddannelser ville den individuelle eksamen foregå ved, at den studerende trak et spørgsmål i projektet og skulle besvare dette (Kolmos & Holgaard, 2009).

Når den individuelle projekteksamensform relateres til Lauvås og Jacobsens (2002) ovennævnte kritikpunkter, finder vi, at validiteten – grundet den korte eksaminationstid – svækkes i denne form, da det dels er vanskeligt at nå at behandle ret mange forskellige aspekter af en problemstilling og dels er vanskeligt under hensyntagen til bredde i eksaminationen at komme i dybden med den studerendes forståelse. Eksamens styrende effekt på studerendes studieaktiviteter lykkedes det i nogen udstrækning at imø-

degå i kraft af de forskellige tiltag fra studierne side, således at de studerende fortsat arbejdede problemorienteret, projektor organiseret i grupper og ad den vej fik mulighed for at opnå den viden, de færdigheder og de kompetencer, som var intenderet. Men muligheden for at demonstrere forskellige aspekter heraf til eksamen blev som nævnt stærkt reduceret. Eksamensformens reducerede tidsramme lagde op til en overhøringslignende spørgsmål-svar-situation uden megen mulighed for den dialog og faglige diskussion, der kendetegner overskridelse af "elevrolle" og invitation ind i et fagligt fællesskab.

Erfaringerne med individuelle eksamener viste, at der generelt var en oplevelse af mere overfladiske eksaminationer med øget tendens til ikke at kunne komme tilstrækkeligt i dybden i forhold faglige elementer af projektarbejdet (se bl.a. Krogh & Aarup Jensen 2010). En situation, som var meget anderledes end de erfaringer, der var fra gruppeeksamener med individuelle vurderinger, hvor øvrige gruppe-medlemmer var tilstede og deltog i samtale og diskussion. Overfladiskheden og den manglende dybde i faglige elementer skyldtes overvejende den snævre tidsramme for individuelle mundtlige eksaminer men også den standardisering, der i nogen grad måtte etableres for at sikre et så ligeværdigt evalueringsgrundlag for alle projektgruppemedlemmer som muligt.

## Gruppeeksamen retur

I 2012 genindførtes muligheden for at afholde gruppeeksamen, og det blev på AAU implementeret med start ved vinter-eksamen i januar 2013. De 5 år, der var gået med individuelle eksamener, havde imidlertid medført, at gruppeeksamen var blevet et ukendt fænomen for langt de fleste studerende, ligesom mange især yngre undervisere var uden erfaringer med eksamensformen. Undersøgelser blandt studerende forud for genindførelse af gruppeeksamen (Aarup Jensen & Krogh 2013) viste generelt utryghed over for formen. Nogle studerende gav således udtryk for bekymring over for om vejledere, dvs. eksaminatorer, i eksamenssituationen ville være i stand til at foretage en retfærdig udprøvning af den enkelte, når de øvrige gruppe-medlemmer var tilstede. De var således bekymrede for, at det i høj grad ville være de mest do-

minerende medstuderende, der ville få lejlighed til at blive hørt. Altså usikkerhed i forhold til om eksamener ville være valide for alle, når alle gruppens medlemmer var tilstede og deltog i samtalen. Deres frygt relaterede sig især til erfaringer med gruppeeksamener i tidligere uddannelsessystemer, eller at det var første gang, det skulle prøves. Det var således interessant, at det igen – ved ændring af eksamensformen – er spørgsmålet om eksamens validitet, der bekymrer såvel studerende som vejleder/eksaminator.

For at imødegå undervisernes/vejledernes usikkerhed i forhold til opgaven at lede eksaminationen af en gruppe og samtidig være i stand til at bedømme den enkelte studerende individuelt, blev der indført en række forskellige opkvalificeringstiltag både ved de enkelte skoler<sup>1</sup> og mere generelt.

Som led i denne proces skete der en tydeligere eksplicitering af og information om de generelle regler, retningslinjer og procedurer for gruppeeksamens afholdelse på de enkelte hovedområder. Disse tiltag gennemføres nu som regelmæssige tilbud til undervisere og vejledere. En central pointe er, at forudsætningen for en god gruppeeksamen er gode samarbejdsprocesser af studerende imellem undervejs med professionel støtte og udfordringer fra vejlederen. Endvidere er det vigtigt, at både undervisere, vejledere og studerende kender de formelle rammer for eksamen dvs. både de formelle krav og den form, som gruppeeksamen afholdes i, hvilket også nu kan variere fra uddannelse til uddannelse, og som grundlæggende følger de principper, man tidligere anvendte på den enkelte uddannelse. Jo højere grad af eksplicitering og eksemplificering (f.eks. gennem de video-eksempler af gruppeeksamen der er udarbejdet for hvert hovedområde) jo større transparens og tryghed kan der opnås for de involverede parter, studerende og vejledere.

Resultaterne af undersøgelserne i forbindelse med gruppeeksamens afskaffelse og de pædagogiske tiltag, der efterfølgende blev iværksat for dels at understøtte, at gruppearbejdsprocesserne fortsat ville fin-

<sup>1</sup> En skole ved Aalborg universitet består af et eller flere studienævne med flere beslægtede uddannelser.

de steder, og at man fortsat kunne vurdere også disse aspekter af gruppens arbejde, medførte ved mange uddannelsesmiljøer en tydeligere eksplicitering af del-elementer af disse kompetencer og overvejelser over forskellige måder, hvorpå disse kan dokumenteres. Genindførelsen af gruppeeksamen og konstatering af den deraf følgende usikkerhed hos både studerende og vejledere/eksaminatorer medførte øget bevidsthed om behovet for særlige tiltag. Den samlede proces har således medvirket til en yderligere udvikling af metoder og værktøjer til brug for eksaminatorer og censorer på den ene side, og øget grad af eksplicitering over for de studerende af, hvad de prøves i og hvordan på den anden side.

### Konklusion

Universitetet og dets undervisere skal forholde sig til uddannelse og undervisning i et samfund med et akademisk arbejdsmarked under stadig forandring. Udfordringen er derfor, hvordan vi kan uddanne de studerende til at møde det aktuelle og det fremtidige samfunds udfordringer, og hvorledes vi kan vurdere, om de studerende inden for specifikke faglige felter får lagt grunden til at kunne udvikle sig til akademikere, der kan agere i det samfund, som vi kender og et samfund, vi endnu kun kan gisne om (Bowden og Marton 1998). De studerende skal udvikle kompetencer, der rækker ud over paratviden, og som drejer sig om at kunne arbejde med ukendte problemstillinger og skabe dybdegående forståelse gennem videns-transfer, evne til analyse og kritisk refleksion samt vurdering og stillingtagen. Dette stiller krav til uddannelsernes undervisning og læringsformer og til, hvorledes det i sidste ende skal vurderes, om og i hvilken grad de studerende har tilegnet sig den viden, de færdigheder og de kompetencer, som var ønsket fra en uddannelses side.

Vi har i artiklen pointeret nødvendigheden af, at der er fokus på samstemthed (alignment) mellem overordnede mål for en uddannelse og dens undervisning, undervisnings- og læringsformer samt vurderingsformer og har fokuseret på en række problemer, der opstod i forhold til eksamener ved Aalborg universitet ved afskaffelse af gruppeeksamen fra 2007 og efterfølgende ved genindførelse af gruppeeksamen i 2013. Ud-

fordringerne ved afskaffelsen, set fra uddannelsernes og de studerendes side, var især spørgsmålet om validitet samt fra uddannelsernes side frygten for, at de studerende ville fravælge gruppearbejdet på grund af den manglende sammenhæng med eksamensformen og dermed grundlæggende forringe læringsudbyttet. Efterfølgende, ved genindførelse af gruppeeksamen, var det igen spørgsmålet om validitet, der bekymrede vejledere/eksaminatorer og studerende. Ændringerne af eksamensformerne igangsatte en række undersøgelser og udvikling af eksamensformer, strukturelle tiltag og informationsressourcer m.m. til gavn for både studerende og vejledere. De udefrakommende ændringer betød således, dels at gruppeeksamensformen blev belyst forskningsmæssigt, hvilket var tiltrængt, dels at der på den baggrund blev skabt højere grad af transparens gennem udvikling af metoder og værktøjer samt eksplicitering af procedurer, hvilket også var tiltrængt. Herigennem blev det muligt at sandsynliggøre eksamensformens validitet samt at kvalificere både studerende og undervisere/vejledere til at afholde gruppeeksamener, der er valide for den individuelle studerende.

Gruppesarbejdsprocessen er en vanskelig men betydningfuld læringsform, og der foreligger fortsat udviklingsarbejde i forhold til at udvikle metoder, der sikrer, at de studerende får optimal støtte fra uddannelsen og fra vejlederside til at udnytte det potentielle, der ligger i gruppearbejdet. Ligeledes er det vigtigt til stadighed at udforske og udvikle på eksamensformerne, således at de indfanger læringsudbyttets kompleksitet samt sikrer validitet og fairness for den enkelte.

## Litteratur

- Biggs J. & Tang, C. (2007): *Teaching for Quality Learning at University*. The Society for Research into Higher Education.
- Boud, D. & Associates (2010): *Assessment 2020. Seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney, Australian Learning and Teaching Council. [www.assessmentfuture.com](http://www.assessmentfuture.com)
- Boud, D. (ed) (1988): *Developing Student Autonomy in Learning – 2nd Edition*; Oklahoma: Nichols Publishing Company.
- Bowden, J. & Marton, F. (1998): *The University of Learning*. Kogan Page. London.
- Bryan, C. & Clegg, K. (eds) (2006): *Innovative assessment in higher education*. Abingoon.Routledge.
- Cowan, J. (2003): *On Becoming an Innovative University Teacher. Reflection in Action*. The society for Research into Higher Education.
- Constructive Alignment. Griffith University. Downloaded February 2014. <http://app.griffith.edu.au/assessment-matters/docs/introduction/alignment>.
- Gibbs, G. (1999): *Using Assessment strategically to Change the Way Students Learn*. I S. Brown & A. Glasner (eds.). *Assessment matters in Higher Education* (pp. 41-54). The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Karakterkommissionen (2004): *Betænkning om indførelse af en ny karakterskala til erstatning af 13-skalaen*. Undervisningsministeriet.
- Kolmos, A. & Holgaard, J. (2009): *Grupperbaseret eller individuel projekteksamen – fordele og ulemper i Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*. Årgang 4. Nummer 7.
- Krogh, L. & Aarup Jensen, A. (2010): *Problem based learning in Higher Education: new approaches to assessment*. I Chris Rust (ed.) *Improving Student Learning: For the Twenty-First Century Learner*. Oxford Brookes University.
- Krogh, L. & Aarup Jensen, A. (2013): *Aligning collaborative Learning with individual Exams* I Krogh L. & A. Aarup Jensen (red.) *Visions, Challenges and Strategies for Problem Based Learning*. Aalborg Universitetsforlag.
- Lauvås, P. & Jakobsen, A. (2002): *Exit eksamen – eller? Former for summativ evaluering i høgre utdanning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag. 2. oplag.
- Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling (2007): *Bekendtgørelse om karakterskala og anden bedømmelse ved universitetsuddannelser (karakterbekendtgørelsen) no. 250 af 15. marts 2007*
- Price, M., O'Donovan, B., Rust, C. & Carroll, J (2008): 'Assessment standards: a manifesto for change', *Brookes eJournal of Learning and Teaching*, Vol.2, No. 3. (Online December 2008) Available at: [http://bejlt.brookes.ac.uk/article/assessment\\_standards\\_a\\_manifesto\\_for\\_change](http://bejlt.brookes.ac.uk/article/assessment_standards_a_manifesto_for_change)
- Sadler, D.R. (2005): *Interpretations on criteria-based assessment and grading in higher education*. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 30.

# 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.<sup>1</sup> I Aalborg Universitets officielle magasin UGlen blev genindførelsen markeret med en første refleksion over den nye situation.<sup>2</sup> 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).<sup>3</sup> 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. Problemløsning og gruppearbejdet" beskriver lektorerne Helle Algreen-Ussing og Niels O. Fruensgaard struktur, faser og udfordring ved den problemorienterede projektarbejdsfaglig 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 "Problemløst 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 Kjølner har fra sin front bidraget med udgivelser om det at gå til eksamen set fra et elev- eller studenterperspektiv (Kjølner, 1993, 2007). Her finder vi, efter Kjølners eget udsagn,

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

Selvom Kjølner 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. Kjølner 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. Betragtet 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 betragtet 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 (filmene 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.<sup>4</sup> 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)

- Informationen om og implementeringen af gruppeeksamen blev forvaltet forskelligt på fakulteterne og skolerne på Aalborg Universitet, men vejledningsmateriale fra det Teknisk 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.
- UGlen blev i 2013 nedlagt som selvstændigt personaleblad for AAU. Men markering af gruppeeksamen genindførelse behandles i UGlen Nr. 2 Marts-April 2013.
- 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.
- Se note 1 for reference til det Egon Moesbys interne dokument.

# INNOVATION

i uddannelser og  
i prøveformer



**Innovation bliver for tiden introduceret i hele uddannelsessystemet med et mål om fremme af den enkelte elevs innovative kompetencer. Der foregår i den forbindelse mange undersøgelser og diskussioner om, hvad innovative kompetencer er, men der synes at være begrænset diskussion af prøve- og evalueringsformer i forhold til sådanne innovative kompetencer.**

**Artiklens sigte er en erfaringsbaseret refleksion over, om og på hvilket grundlag prøve- og evalueringsformer bør innoveres i forhold til at kunne vurdere innovative kompetencer.**

**Artiklen er baseret på erfaringer fra læreruddannelsen samt skrivning af mål- og læseplaner for såvel læreruddannelsen som folkeskolen.**

### Danmarks innovationsstrategi

Danmark har fået en innovationsfond og en innovationsstrategi kaldet 'Danmark - løsningernes land'. Et af de tre fokusområder i strategien er at 'uddannelser skal øge innovationskapaciteten' og at der skal uddannes en arbejdsstyrke med 'innovative kompetencer'. Uddannelses- og forskningsministeriet skriver desuden:

**” Mere fokus på innovation i uddannelserne er første skridt på vejen mod mere innovative medarbejdere og til at øge elever og studerendes motivation for at blive iværksættere. Evnen til at være innovativ skal være et grundelement i alle uddannelser fra folkeskole til ph.d.” (Uddannelses- og forskningsministeriets hjemmeside, hentet 15.2.2014),**

Innovation er derfor blevet et centralt begreb i flere af de ændringer, der for tiden foregår i mål- og læseplaner. Som eksempel har læreruddannelsen nu indarbejdet mål for innovation i alle fag, ligesom de nye Fælles Mål for folkeskolens fag også inddrager innovation.

Uddannelser skal altså arbejde med innovation med henblik på, at elever og studerende skal opbygge 'evnen til at være innovative' eller med andre ord innovative kompetencer. Udover en forståelse af tænkningen omkring, hvorfor det overhovedet er nødvendigt med innovation på uddannelser, kræver det en afklaring af, både hvad innovative kompetencer er, og hvordan de evalueres. Det er ikke så let. Læreprocesser er komplekse, kompetencer er komplekse, undervisning er kompleks, innovation er kompleks og evaluering er kompleks. At evaluere noget komplekst er særligt komplekst.

Men evaluering af innovative kompetencer kan ikke undgås. Så snart et element som innovation er indskrevet i uddannelsernes målformuleringer, skal disse ny målformuleringer danne grundlag for prøver og evalueringer. Afsluttende prøver anvendes i forbindelse med alle uddannelser for at vurdere elever og studerendes kompetencer i forhold til målbeskrivelserne. Det er således læreruddannelsens opgave gennem afsluttende kompetencemålsprøver at sikre, at elever i skolen får professionelle lærere med de kompetencer, der er opstillet i læringsmålene for uddannelsen. Disse læringsmål omfatter nu innovation. Der er ændret på prøveformerne i læreruddannelsen som en del af reformen, men i forholdsvis begrænset omfang set

<sup>1</sup> <http://fvu.dk/aktuelt/temaer/innovationsstrategi/uddannelser-skal-oge-innovationskapaciteten>

i lyset af inddragelse af de nye innovative kompetencer. Det er nødvendigt at overveje, om indførelse af nye kompetenceelementer ikke i langt højere grad bør føre til nye prøveformer.

### Hvorfor innovation i uddannelser

Selve begrebet innovation defineres forskelligt. I denne artikel forstås begrebet som 'nyskabelse' og omfatter kreativitet. Nyskabelse kan både være den radikale innovation, som revolutionerer verden, men det kan også være den inkrementelle innovation, den lille ændring, som ofte går ud på at kombinere kendte elementer på nye måder (Rohde & Olsen, 2013, p. 10). I Darsø's definition er innovation en 'nyskabelse, der tilvejebringer økonomisk værdi' (Darsø, 2011, p. 25), og denne definition er siden videreført og ændret af Fonden for Entreprenørskab til en definition af begrebet entreprenørskab: *Entreprenørskab er, når der bliver handlet på muligheder og gode ideer, og disse bliver omsat til værdi for andre. Den værdi, der skabes, kan være af økonomisk, kulturel eller social art.*<sup>2</sup>

De tre begreber kreativitet, innovation og entreprenørskab følges ofte ad med ændringer i fokus og omfang af det enkelte begreb. I både læreruddannelsen og folkeskolen er begrebet innovation ministerielt fastsat som det ord, der anvendes i mål og læseplaner.

Hvorfor og hvordan innovation skal indgå i uddannelserne, er der forskellige forståelser af. De formelle uddannelser skal arbejde inden for mål- og læseplaner, der er udarbejdet og godkendt på regeringsplan, og i disse indgår innovation. I den moderne forståelse af uddannelse og undervisning indgår en tænkning om, at både verden og mennesker kan fornyes og ændres (jf. Paulsen, 2012, p. 13). Selvom både det styrende niveau og traditionel forståelse indenfor uddannelsessektoren derfor omfatter innovation i en eller anden form, er mange undervisere alligevel skeptiske overfor rege-

ringens dagsorden om innovation og uddannelsernes rolle i regeringens innovationsstrategi (jf. Rohde, 2013).

Paulsen (2012) har undersøgt og opstillet tre eksisterende forståelser, der hver især giver forskellige og modsætningsfyldte bud på, hvordan man i uddannelsessystemet kan '...forløse ideen om det fornyelsesskabende menneske...' (ibid. p. 13). Eller som han skriver senere '...tre idealtypiske innovationsforståelser, der strides om, *hvad* udviklingen af elevernes innovative evner skal gå ud på, *hvorfor* de skal udvikles, og *hvordan* det skal ske' (ibid., p. 35). De tre forståelser er (ibid.p.38):

1. En teknokapitalistisk (økonomisk) forståelse, hvor målet er, at kunne finde på noget nyt, der kan sælges på et marked, fordi der samfundsmæssigt er brug for mennesker, der kan konkurrere på et globalt marked. I uddannelserne skal eleverne på baggrund af opdrag hitte på nye ideer, produkter og midler. Samlet er der tale om markedsinnovation, erhvervsforberedelse og målorienterede arbejdsformer.
2. En frigørende (dannelsesmæssig) forståelse, hvor målet er, at kunne tænke anderledes og ukonventionelt i forhold til forskellige sociale domæner, fordi der samfundsmæssigt er brug for mennesker, der i fælleskab kan skabe en anderledes og bedre verden ud fra almene hensyn. I uddannelserne skal eleverne i dialog med berørte parter arbejde med domæneforbedringer i forhold til epokale nøgleproblemer, der kalder på nytænkning. Samlet er der tale om frigørende innovation, almen dannelse og problemorienterede arbejdsformer.
3. En faglig forståelse, hvor målet er at kunne tænke nyt og kreativt i forhold til faglige problemstillinger og overskride eksisterende viden, fordi der

<sup>2</sup> Hentet fra Fondens hjemmeside d. 10.5.2014: <http://ffe-ye.dk/undervisning/grundskolen/entreprenoerskab/>

samfundsmæssigt er brug for mennesker, der tilegner sig dynamiske fagforståelser og dermed kan tænke nyt og anderledes. I uddannelserne skal eleverne arbejde med faglige temaer, hvor der ikke gives absolutte svar og metoder, men fordres faglig nytænkning. Samlet er der tale om forskningsinnovation, studieforberedelse og fagligt orienterede arbejdsformer.

Både i den tidlige ministerielle fremstilling og i den tidligere introduktion af innovation på almene uddannelser var den økonomiske forståelse fremherskende (jf. Rohde 2013). Der er i en årrække blevet iværksat en lang række konkurrencer, hvor elever og studerende 'hittepåsomhed' er blevet evalueret gennem deres præsentation af ideer, der i vid udstrækning kunne sættes i produktion, og sådan startede vi også med innovationsarbejdet på læreruddannelsen UCC omkring 2007. Konkurrencer afholdes fortsat i forskellige regi, og det skyldes, at der er tale om en sammenhæng mellem innovationsforståelsen og evalueringens udformning. Denne sammenhæng går også 'bagud' på den måde, at når eleverne konkurrerer på ideer, der kan sættes i produktion, så vil dette fokus med stor sandsynlighed også indgå i undervisningen.

De tre innovationsforståelser kan i forhold til undervisningens hvad, hvorfor og hvordan således give en ramme for, hvilke kompetencer der stiles mod og - som i eksemplet - nogle pejlemærker på evalueringsformer, som er afledt af de søgte kompetencer og rammeforståelsen og som virker tilbage på det ønskede kompetencefokus.

### Hvad skal vi evaluere: Innovative kompetencer

Kvalifikationsrammen for Videregående Uddannelser<sup>3</sup> danner grundlag for den seneste reform af læreruddannelsen. Her beskrives, at man grundlæggende

skal opnå viden og forståelse for professionens praksis baseret på anvendt teori og metode ved at kunne reflektere over den, men også skal have færdigheder (fx 'mestre de færdigheder, der knytter sig til beskæftigelse inden for professionen') og kompetencer (fx 'håndtere komplekse og udviklingsorienterede situationer'). Der er således stor fokus på personlige egenskaber og relevante handlinger i komplekse situationer, hvilket giver mening i en professionsoptik, hvor det overordnede formål med læreruddannelsen er at sætte studerende i stand til at kunne fungere som lærere i en kompleks skolesituation, eller som det udtrykkes i formålsparagraffen i bekendtgørelsen for læreruddannelsen (§1): *Formålet med uddannelsen er, at den studerende gennem uddannelsen tilegner sig den viden og de færdigheder, der er forudsætningen for at kunne virke som faglig, pædagogisk og didaktisk kompetent lærer i den danske folkeskole i henhold til folkeskolens formål, jf. folkeskolelovens § 1.*<sup>4</sup>

I stk. 2 i Folkeskolelovens formålsparagraf er der både for lærerne og eleverne særligt fokus på et handlingsaspekt: *Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle*<sup>5</sup>

Både i disse grundlagstekster og i det seneste reformarbejde med mål- og læseplaner er innovationsforståelsen grundlæggende centreret omkring dannelse og faglighed, altså Paulsens nr. 2 og 3, frem for økonomi. Samme tendens kan findes i det internationale arbejde med at opstille og kategorisere innovative kompetencer. Det ligger uden for denne artikels rammer at gennemgå de mange forskellige bud på innovative kompetencer, men en vigtig fælles international reference er 21st Century Skills (Trilling & Fadel, 2009). En central kategori i denne opstilling er 'learning and

<sup>3</sup> Kvalifikationsrammen for Videregående Uddannelser er hentet 10.5.2014 her: [http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer/andre/dk-videregaende/kvalifikationsramme\\_dk\\_videregaende\\_uddannelse\\_20080609.pdf](http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer/andre/dk-videregaende/kvalifikationsramme_dk_videregaende_uddannelse_20080609.pdf) og den danner basis for det seneste arbejde med udvikling af mål for læreruddannelsen

<sup>4</sup> BEK nr 231 af 08/03/2013 om uddannelse til lærer. Hentet 10.5.2014: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=145748#Kap1>

<sup>5</sup> Lov om Folkeskolen, LBK nr. 521 af 27/05/2013 Hentet 10.5.2014: <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=145631#Kap1>

innovation skills' som omfatter kritisk tænkning og problemløsning, kommunikation og samarbejde samt anvendt fantasi og eksperimenteren.

En anden væsentlig indflydelse internationalt er Stanford University, hvor meget af arbejdet foregår i deres afdeling d.school<sup>6</sup>, som har opstillet en taxonomi for innovative kompetencer for elever i grundskolen<sup>7</sup>. Udover dybdegående forståelse og indsigt omfatter taxonomien også kompetencebeskrivelser som disse: 'Bygge en prototype for at se, hvor godt den virker', 'udvikle over 20 ideer til et enkelt problem', 'fremstille en fysisk repræsentation af din ide, som en anden kan forstå', 'afprøve en prototype i den virkelige verden og møde behov og perspektiver i det relevante system' (forfatterens oversættelse).

Som det fremgår, er der fokus på handlinger og kompetence til at kunne handle og forny gennem og med sine handlinger. I mange kompetencebeskrivelser indgår desuden personlige egenskaber som nysgerrighed, fantasi og i høj grad begrebet 'self-efficacy' – på dansk oversat til begreber som 'selvkompetence' (Kähler, 2012) eller 'tro på egen formåen' (Rohde & Olsen, 2013). Begrebet dækker over den enkeltes tro på, at man kan innovere et område.

Det gennemgående fokus i almen uddannelse på dannelse og faglighed i kompetencebeskrivelserne betyder en interesse i problemløsning og faglig orientering. Samtidig er både dannelseselementet og det faglige element stærkt handlingsorienteret. Det er ikke tilstrækkeligt med personlig frigørelse og dyb faglig forståelse. Tænkningen har indbygget et handlingselement i forhold til at skabe en bedre verden i fællesskab med andre og et mål om mennesker, der kan tænke fagligt nyt og anderledes i sammenhænge, hvor der ikke gives enkle og præcise svar (jf. Paulsen, 2011).

Det er nødvendigt at medtænke disse overvejelser over innovationens hvad og hvorfor i beslutningerne om valide prøve- og evalueringsformer.

### Hvordan evaluerer vi nu?

Eksisterende prøveformer i det danske uddannelses-system forsøger i høj grad at evaluere eksaminanders viden, forståelse, tænkning og refleksion, og der kan vist heller ikke være uenighed hverken blandt lovgivere eller blandt undervisere om, at disse områder er vigtige i læring og uddannelse. I dansk sammenhæng er der en omfattende tradition for brug af mundtlige prøver, som netop er et udtryk for, at evalueringen skal give mulighed for at give indsigt i eksaminandens tanker og forståelse, udtrykt i en reflekterende samtale, hvor vi taler OM noget, og vi taler OM vores forståelse.

Men danske prøver har også fokus på handlinger. Nogle *mundtlige* prøver drejer sig ikke kun om refleksion, men også om at kunne evaluere mundtlige kompetencer eller mundtlige handlinger, således at selve den mundtlige handling bliver en del af evalueringens fokus. I mange sprogfag er der *skriftlige* prøver, hvor evalueringsformen skal give mulighed for at bedømme skriftlige handlinger og derigennem skriftlige kompetencer. I andre fag anvender man såkaldte *praktiske* prøver, hvor man ønsker at bedømme forskellige former for fagligt relevante handlinger, fx dans og boldspil i idræt eller sang og spil i musik.

Hele vores prøvesystem er bygget op omkring sådanne grundlæggende forståelser af, at evaluering skal omfatte såvel tænkning og refleksion som relevante faglige handlinger. Men når vores kompetenceforståelse rykker, rykker de tilhørende relevante faglige handlinger med. Det er i høj grad tilfældet med introduktionen af innovative kompetencer, hvor en meget væsentlig del af denne kompetence omfatter handlingsformer og desuden den personlige tro på

<sup>6</sup> <http://dschool.stanford.edu/>

<sup>7</sup> [https://dschool.stanford.edu/groups/k12/wiki/a3122/Skill\\_Level.html](https://dschool.stanford.edu/groups/k12/wiki/a3122/Skill_Level.html)



egen formåen til at handle. Desuden er der indbygget en forståelse om det fornyende i innovationen, og det stiller måske særlige krav til evaluerings- og prøveformer i innovation om at være i løbende udvikling eller at bestå af flydende og fleksible former. Opdeling i 'mundtlige', 'skriftlige' og '(traditionelt) praktiske' prøver er derfor ikke dækkende for de former for handlinger, der er centrale i innovation.

Men kan vi få prøvesystemet til at rykke med?

### Det er svært at ændre på kendte prøver

En fremherskende holdning er, at prøverne, som vi kender dem, fungerer tilfredsstillende, og at de bør bevares, fordi de sikrer validitet og reliabilitet opbygget gennem mange års erfaring. Der er derfor fra denne side et ønske om, at man får klargjort de nye innovative kompetencer, og at de efterfølgende indgår som en del af nye vurderingskriterier i kendte prøveformer. Det er i en sådan optik for så vidt ikke så vanskeligt, eftersom en bedømmer blot skal inkludere flere – eller måske andre – kriterier i selve bedømmelsen.

I samme optik kan det være tilstrækkeligt at introducere nye oplæg til en kendt prøveform. På læreruddannelsen UCC har vi således nu fået en særlig mulighed for, at en studerende, der har arbejdet med innovation, kan skrive sin bachelor i innovation uden at inddrage et undervisningsfag. Men eksamensformen er den samme: Der arbejdes med empiri og teori til et problemfelt, der skrives en bacheloropgave, som diskuteres ved en mundtlig eksamen, som omfatter fremlæggelse og eksamination, og hvor bedømmelsen omfatter både den skriftlige og den mundtlige del og først og fremmest har fokus på tænkning og refleksion.

Spørgsmålet er, om disse traditionelle prøveformer reelt giver mulighed for at vurdere den form for

innovativ kompetence, som vi sigter mod i den nye uddannelse. De former for handlinger, som er centrale i det innovative, kan ikke umiddelbart få plads i nugældende prøveformer. Er det nok i prøvesituation at kunne tale OM sådanne handlinger? Altså at tale OM, hvor innovativ man har været? Hvis man forestiller sig, at det ville være nok til en musikprøve at tale OM, hvor god man er til at spille sammen med andre, fremstår det absurde i denne forståelse.

### Innovative kompetencer kræver innovative prøveformer

Denne forfatters konklusion er derfor, at de kendte prøveformer ikke er tilstrækkelige i deres nuværende form. I den netop gennemførte reform af læreruddannelsen er prøveformerne i høj grad en videreførelse af de traditionelle former med enkelte ændringer, hvor der stadig er fokus på tænkning, refleksion og diskussion. Formerne er udviklet af underviserne og rettet til af ledelserne uden inddragelse af evalueringseksperter.

Hvis udgangspunktet på læreruddannelse er innovation som dannelse og faglighed, sigter læreruddannelsen grundlæggende mod at uddanne en fornyende lærer, som er afprøvende, udviklende og innovativ i forhold til skolens praksis i hele sin professionelle karriere. I næste led sigter folkeskolen mod at uddanne elever, der kan videreudvikle og innovere både i personlige, sociale og professionelle sammenhænge.

I begge uddannelser er der derfor brug for evalueringsformer, som giver mulighed for at vise sine innovative kompetencer i handlinger, fx at man er i stand til at gå i dialog med berørte parter om domæneforbedringer og til at producere faglig nytænkning på områder, hvor der ikke gives absolutte svar (jf. Paulsen, 2011). Der bør måske også være et system med løbende innovation af evalueringsformen, så den i sig selv udgør et komplekst rum, hvor ikke

alt er kendt på forhånd. Første prototype på nye prøveformer kunne være at give mulighed for de former for handlinger, som er centrale i de innovative kompetencer. Det betyder, at alle fag skal have en 'innovativ-praktisk' prøve, hvor man kan vise, at man kan og tør handle med sit fag og til det fælles gode.

Den nærmere udredning af hvilke prøve- og evalueringsformer, der kan give både valid og reliabel vurdering af studerendes og elevers innovative kompetencer har ikke fundet sted, og der forestår et omfattende og spændende forskningsarbejde. Men man kunne måske på både læreruddannelsen og i folkeskolen forsøge sig med praksisudvikling af innovative prøveformer, som samtidig udsættes for følgeforskning.

Konkret skal disse nye prøveformer give mulighed for handlinger, der viser innovative kompetencer i spil. Innovation kræver som regel samarbejde, og man kunne derfor forsøge sig med gruppeprøver, hvor gruppen bliver bedt om at udvikle noget, men også gerne at reflektere over denne udvikling. Innovative kompetencer omfatter også fornyelse af fag, problemløsning i samarbejde med berørte parter, nysgerrighed og personlige kompetencer som tro på egen formåen.

På basis af en detaljeret afklaring af de innovative mål, der er opstillet for den enkelte uddannelse, kan bedømmelseskriterier udledes og herefter kan der innoveres på prøveformer, der vil give mulighed for de nødvendige handlinger.

Nedenfor gives nogle eksempler på hvordan fokus på særlige mål for innovative kompetencer kan give ideer til særlige elementer i innovative prøveformer, og princippet er, at den ønskede kompetence kan

blive set udført i konkrete handlinger, der finder sted i forbindelse med selve prøven og derfor kan medbedømmes som en del af en evaluering.

Målfokus	Element i prøveformen
Samarbejdsevne	Gruppeeksamen med samarbejde om innovation på basis af medbragte innovationer fra studiet eller opgave fra en skole
Samarbejde med eksterne parter	Gennemførelse af innovation på en skole med videooptagelse af et innovationsmøde, som de studerende har afholdt med lærerne
Fantasi	Opgave om på stedet at finde på så mange løsninger som muligt til et givet problem, fx mulige konkrete innovationer til et lærebogsmateriale
Tro på egen formåen	Benspænd som element i prøvesituationen, fx ved at den studerende modtager tweets eller mails
Innovation	Problemløsende element i selve prøvesituationen
Empati for berørte parts behov	Inddragelse af lærere fra folkeskolen, der får overdraget en innovation i forhold til deres praksis
Anvendelse af faglig viden	Faglig vurdering af egne eller andres innovationer

Det betyder stadig ikke, at refleksion er forbudt eller irrelevant, men det betyder at selve handlingen indgår legitimt og transparent som en del af evalueringen af den studerendes kompetence.

På sigt kunne man forestille sig digitale hjælpemidler som støtte til sådanne innovations-praktiske prøveformer. Der er i øjeblikket ved at blive udviklet IT-baserede evalueringsformer, som netop kan fokusere på handlinger (Redecker & Johannessen, 2013). De nævner eSCAPE projektet, hvor 16-årige elever deltog i en 6-timers kollaborativ workshop. Eleverne foretog under prøverne løbende notater i håndholdte apparater, og dannede på denne måde en kort multimedie portfolio, som udgjorde bedømmelsesgrundlaget. Andre forsøg omfatter individuelle opgaver, hvor eksaminandens evne til at navigere digitalt kan følges og opsamles digitalt. Eksaminander kan desuden deltage i digitale simuleringer, som lægger op til bestemte handlinger, og hvor disse handlinger på samme måde kan følges og opsamles digitalt.

Der er mange muligheder, og det nødvendige forskningsarbejde vil måske også fokusere på forskellige vidensformer. I danske prøveformer er der et meget stort rum for verbale vidensformer, mens andre vidensformer som oplevelsesviden, videnskoneptualisering og praksisviden (Heron & Reason, ifølge Darsø, 2011) ikke har meget plads. Innovation i prøveformerne kunne derfor måske være til gavn ikke blot i forbindelse med vurdering af innovative kompetencer, men også i forhold til større fokus på et bredere spektrum af vidensformer hos elever og studerende.

Det nye har altid dårlige chancer i konkurrence med det kendte, eftersom vi ikke har konkrete indtryk af det, som ikke eksisterer. Praksisudvikling af innovative prøveformer ville give ideerne kød og blod og medvirke til en konstant udvikling af endnu mere valide prøver, som følger med den udvikling uddannelserne gennemgår i forhold til mål, læseplaner og praksis.

## Litteratur

- Darsø, L. (2011): *Innovationspædagogik. Kunsten at fremelske innovationskompetence.* (Frederiksberg: Samfundslitteratur)
- Kähler, C. F. (2012): *Det kompetente selv. En introduktion til Albert Banduras teori om selvkompetence og kontrol.* (Frederiksberg: Frydenlund)
- Paulsen, M. (2012): 'Innovationsbegrebets dialektik i en uddannelseskontekst' IN Paulsen, M. & S. H. Klausen (red) (2013): *Innovation og læring. Filosofiske og kritiske perspektiver.* (Aalborg: Aalborg Universitetsforlag)
- Redecker, C. & Ø. Johannessen (2013): 'Changing Assessment – Towards a New Assessment Paradigm Using ICT' IN *European Journal of Education, Vol. 48, no. 1*
- Rohde, L. (2013): *Pædagogisk implementering af en politisk beslutning: In casu innovation på læreruddannelsen.* (Projekt rapport til Master i Uddannelse og Læring, Roskilde Universitetscenter)
- Rohde, L. & A.L. Olsen (2013): *Innovative elever. Undervisning i FIRE faser.* (København: Akademisk Forlag)
- Trilling, B. & C. Fadel (2009): *21st Century Skills. Learning for Life in Our Times.* (San Francisco: John Wiley & Sons)



# Tospråklige lærerstudenters erfaringer med gruppearbeid

Skremmende og konfliktfylt eller demokratisk og lærerikt?



**Brit Synnøve Steinsvik**

Høgskolelektor, Fakultet for lærerutdanning  
og internasjonale studier  
Høgskolen i Oslo og Akershus

**Grethe Hilditch**

tidligere høyskolelektor, Fakultet for  
lærerutdanning og internasjonale studier  
Høgskolen i Oslo og Akershus.



**Tospråklige lærerstudenter som har sin oppvekst og utdanningsbakgrunn fra andre land og skolesystemer enn det norske, ser ut til å møte en rekke språklige og kulturelle utfordringer i møtet med det norske utdanningssystemet på høyskole- og universitetsnivå.. En av dem er å samarbeide i grupper, noe som dette ser ut til å være en ny og ukjent arbeidsmåte for mange av disse studentene.**

**I denne artikkelen presenterer og drøfter vi tospråklige lærerstudenters erfaringer med gruppearbeid basert på en undersøkelse vi har gjennomført.**

**Resultatene fra studien tyder på at disse studentene, i likhet med andre studenter opplever at det kan være krevende å samarbeide, men at de også støter på flere og mer sammensatte utfordringer enn norske studenter. Blant annet forteller de at overgangen til mer demokratiske samarbeidskulturer hvor de måtte hjelpe hverandre og arbeide mot et felles mål, har vært krevende og ukjent. Det tok for eksempel lang tid før de skjønnte at alle måtte ta et felles ansvar og bidra til å få gjennomført oppgaven. Erfaringene våre fra denne studien bør kunne inngå i en større diskusjon som kan være nyttig for lærerutdannere som møter studenter som har utdanningsbakgrunnen sin fra andre læringskulturer enn den norske.**

## **Bakgrunn**

De siste ti årene har flere norske høgskoler etablert en bachelorutdanning for flerspråklige lærere med norsk som andrespråk. Hensikten med studiet har vært å kvalifisere flerspråklige lærere for å styrke opplæringen og forbedre læringsresultatene til flerspråklige elever i skolen.

Studentene på denne utdanningen er en svært heterogen gruppe, både språklig og kulturelt. De fleste har utdanningen sin fra andre land og fra læringstradisjoner som er forskjellige fra den norske. Felles for disse studentene er at de har norsk som andrespråk, og at undervisningen på studiet foregår på norsk. Selv om studentene har bestått norskkravene som stilles ved opptak til studiet, møter mange betydelige norskspråklige utfordringer gjennom studieløpet. Ofte fokuseres det mest på studentenes språklige problemer ved at de ikke behersker norsk godt nok, men som resultatene i denne undersøkelsen vår tyder på, møter studentene også flere utfordringer knyttet til å forstå den kulturelle konteksten i det norske utdanningssystemet. Ett område gjelder de kulturelle forventningene til studentrollen som de møter i utdanningssystemet vårt, og som tas for gitt at norske studenter behersker. Et typisk eksempel på det er demokratiske arbeidsmåter som å jobbe sammen i grupper. For mange av de flerspråklige studentene er dette helt nye og ukjente læringsaktiviteter som de ikke har erfaringer med fra utdanningsløpet i hjemlandet.

## **Hva har vi undersøkt?**

I denne undersøkelsen har vi undersøkt flerspråklige lærerstudenters erfaringer med gruppearbeid som læringsaktivitet. Det vi ønsket å finne ut mer om, var studentenes egne opplevelser av og refleksjoner rundt dette samarbeidet, og hvilke lærings erfaringer de satt igjen med etter at gruppearbeidet var gjennomført. Med dette utgangspunktet utformet vi problemstillingen: *Hvilke lærings erfaringer har flerspråklige lærerstudenter med gruppearbeid som læringsaktivitet?*

Formålet med undersøkelsen har vært å utvikle mer kunnskaper og forståelse om flerspråklige studenters lærings erfaringer med samarbeid i grupper. Spørsmål som vi har vært opptatt av er: Hva slags erfaringer

forteller de om? Hvordan har samarbeidet foregått og hva slags læringsutbytte sitter de igjen med? Hvilke utfordringer har de møtt i denne samarbeidsprosessen?

Økt innsikt og forståelse om disse spørsmålene kan bidra til at vi som lærerutdannere bedre kan legge til rette for studiesituasjonen til disse studentene. Temaet er også aktuelt på bakgrunn av at internasjonal studentutveksling generelt er økende i all høyere utdanning, og at dette kan bidra til verdifull kunnskap for alle lærerutdannere som møter studenter med utdanningsbakgrunn fra forskjellige land.

### Studiet og studentgruppa

Intensjonen med bachelorstudiet for tospråklige lærere var opprinnelig å øke kompetansen og statusen til kvalifiserte morsmålslærere og tospråklige lærere som allerede jobbet ute i grunnskolen. På denne måten kunne lærere som ikke hadde fått utdanningen sin godkjent i Norge, bli kvalifisert som morsmåls- og tospråklige faglærere.

Både norske og internasjonale studier viser at flerspråklige elever i grunnskolen har svakere læringsresultater enn de øvrige elevene (Mejdning og Roe 2006). Dette er bekymringsfullt med tanke på at alle elever skal få en likeverdig opplæring. Myndighetene har derfor vært opptatt av at kvalifiserte tospråklige lærere kan bidra til å styrke læringsresultatene for de flerspråklige elevene i skolen (Kunnskapsdepartementet 2007).

Studiet som studentene går på, er et treårig bachelorløp som omfatter både skolefag- og pedagogikk. Disse fagene kan studeres i forskjellig rekkefølge, og derfor kan både nybegynnere og studenter som har gått på studiet i flere år, gå i samme klasse og være sammen på gruppe. Flexibiliteten i selve studieløpet skaper større forskjeller når det gjelder kunnskaper og studieerfaring blant studentene enn i ordinære lærerutdanninger med et fastlagt studieløp. Studiet er organisert som en deltidsutdanning med undervisning én ettermiddag i uka. Det betyr i praksis at studentene ikke har mye felles tid på høgskolen.

### Studentene

Et trekk ved denne studentgruppa er den store heterogeniteten som de representerer. Studentene har ikke bare ulike språk- og kulturbakgrunn, men variasjonen omfatter også alder, familie- og livserfaringer, utdanningsbakgrunn og læreforutsetninger. Noen er godt voksne og har kortere eller lengre utdanning fra hjemlandet, noen har også lærerutdanning. Andre er nettopp ferdig med videregående skole eller har tatt deler av utdanningsløpet i Norge. Mange har lang praksis som ufaglærte morsmålslærere i norsk skole og trenger hjelp til å få formalisert kunnskapene sine.

Sosialt, økonomisk, praktisk og personlig varierer studiesituasjonen for hver enkelt. Studentene bor spredt og har ofte lang reisevei til studiestedet. Flertallet er kvinner og mange har familie, små barn og jobb. De som arbeider i skolen, forteller om vanskelige arbeidsvilkår som morsmålslærere, noe som også påvirker studiesituasjonen. Ofte underviser de bare noen få timer på hver skole og pendler som *ambulerende lærere* mellom flere skoler (Dewilde 2014). Lang reisevei mellom hver arbeidsplass og reisen til studiestedet gjør arbeidsdagen og studentsituasjonen hektisk og krevende. De møter også faglige og språklige utfordringer i studiesituasjonen ettersom all undervisningen foregår på norsk.

Som lærere på dette studiet har vi godt kjennskap til studentgruppa og den faglige konteksten som studiet inngår i. I likhet med andre uerfarne studenter støtter de flerspråklige studentene på mange utfordringer når de møter norsk høyere utdanning for første gang. Det kan være utfordringer som det tas for gitt at studenter vanligvis mestrer. Det ser imidlertid ut til at de flerspråklige studentene har mer omfattende og sammensatte utfordringer enn studenter med norsk språk- og kulturbakgrunn. Mens norske studenter ofte klager over at det er altfor mye gruppearbeid, har mange av de flerspråklige studentene lite erfaring med demokratiske arbeidsformer som innebærer diskusjoner og samarbeid i grupper.

Studentene forteller at de kommer fra utdanningssystemer hvor formidlingspedagogikk er dominerende. Dette innebærer at undervisningen primært foregår

gjennom lærerens formidling, og at det er en svak kultur for læring gjennom samarbeid.

Erfaringene våre er dessuten at studentene sliter med å tilegne seg et *akademisk fagspråk*, for eksempel å skrive argumenterende fagtekster, lese faglitteratur og samarbeide om skriftlige fagoppgaver. Det er også en utfordring når de skal samarbeide at norskerferdighetene til studentene er svært forskjellige både muntlig og skriftlig, reseptivt og produktivt. Norskerferdighetene er ikke bare avhengig av hvor mange år de har bodd i Norge, men varierer også med utdanningsnivå, yrkesbakgrunn og hvilke muligheter de har hatt til å tilegne seg norskspråklige erfaringer.

### Metode

Når man gjennomfører en undersøkelse, er fremgangsmåten avhengig av hva slags data man samler inn og forståelsen og perspektivene som legges til grunn (Silverman 2009). Formålet med studien var å få mer kunnskaper om flerspråklige lærerstudenters erfaringer med gruppearbeid. Spørsmålene vi har vært opptatt av å finne ut mer om var *hva slags erfaringer studentene forteller om, hvordan samarbeidet hadde foregått og hvilket læringsutbytte de satt igjen med. Og til slutt hvilke utfordringer de hadde møtt i denne samarbeidsprosessen.*

Vi ønsket å få vite mer om studentenes egne *tanker, vurderinger og refleksjoner* om gruppearbeidet basert på erfaringene de hadde gjort. Vi valgte derfor en kvalitativ tilnærming hvor vi kunne gå i dybden og se på disse sammenhengene. Utvalget vårt bestod av 25 tekster fra tospråklige lærerstudenter som gikk i samme klasse på faglærerstudiet. For å sikre kvaliteten på studien er Flyvbjerg (2004) opptatt av at forskeren må ha både praktiske og teoretiske erfaringer og kompetanse fra feltet som undersøkes. Erfaringene våre som lærere på studiet i mange år gjorde at vi følte oss ganske trygge på hva som var studentenes utfordringer. Ettersom vi hadde forholdsvis mange informanter og begrenset tid til disposisjon, ble dataene samlet inn ved at vi ba studentene skrive ned sine vurderinger og refleksjoner om gruppearbeidet som de hadde gjennomført noen uker tidligere. For ikke å styre studentene og for at de selv skulle få beskrive

erfaringene sine mest mulig upåvirket av oss, ga vi en forholdsvis bred og åpen instruks: *De skulle skrive ned sine egne vurderinger, meninger og refleksjoner om læringserfaringene de hadde fra gruppearbeidet, både fra gruppeprosessen og faglig læring knyttet til innholdet i den pedagogiske oppgaven.* Utover dette ga vi ingen føringer. Temaet for studentoppgaven var å skrive om læringsteorier fra pensum, og hvordan disse kunne knyttes til praksis. Svakheten ved en så åpen instruks er at dataene som samles inn kan bli svært sprikende, og at kategoriseringsarbeidet dermed kan bli vanskelig. Innsamlingen av dataene foregikk i en undervisningstime ved at studentene skrev ned erfaringene sine på et ark. Tekstene var uten navn og ble samlet inn på slutten av timen.

*Etiske hensyn* ble ivaretatt ved at vi understreket at det var frivillig å delta, og at studentene kunne trekke seg fra undersøkelsen når som helst hvis de ønsket det. Vi understreket også at materialet ble anonymisert, og at de ikke på noe tidspunkt ville bli stilt til ansvar for uttalelsene sine.

Et etisk dilemma som vi var klar over kunne påvirke innholdet og resultatene våre, var imidlertid at den ene forskeren også var studentenes lærer i pedagogikk i det studieåret som undersøkelsen ble gjennomført. Læreren hadde også vært veileder for oppgaven som studentene skulle gi sin egenvurdering av. Selv om studentene allerede hadde fått karakter på oppgaven, var det noen som spurte om deltakelsen deres i undersøkelsen kunne få noen videre konsekvenser, særlig dersom de var kritiske til gruppearbeidet. I etterkant ser vi at lærerens dobbeltrolle kunne være uheldig ved at den kunne påvirke svarene fra studentene. Det kunne også føre til de ble mer tilbakeholdne med å skrive sine virkelige meninger, særlig hvis de hadde noe negativt å si om veilederen eller om selve arbeidet som læreren var ansvarlig for. Hvistendahl (2009), som er fagdidaktiker for tospråklige studenter på praktisk-pedagogisk utdanning, peker på at det er viktig å være bevisst at «studentenes praksisoppgaver og refleksjonsnotater alltid er en form for selvrapporteringer som er skrevet med tanke på at de skal vurderes av lærerne deres på studiet, og at de må leses med dette for øyet.» (ib:85).



Bearbeidningen av tekstene som vi samlet inn, foregikk gjennom *gjentatte* lesninger med fortolkninger, analyse og kategoriseringer av materialet. I starten delte vi informasjonen om studentenes erfaringer inn i flere kategorier som *sosiale, faglige og praktiske erfaringer*. Etter hvert fant vi ut at dette var et unaturlig skille og slo dem sammen til kategorien *lærings erfaringer*. Tekstene ble fortolket og analysert som en kvalitativ innholdsanalyse hvor vi fokuserte på hva som var det sentrale meningsinnholdet i tekstene i lys av problemstillingen vår (Johannessen, Tufte et al. 2005).

### Studentenes lærings erfaringer

I denne delen presenteres studentenes lærings erfaringer fra gruppesamarbeidet. En gruppe defineres her som *to eller flere personer som er engasjert i et sosialt samspill, og som har et stabilt, strukturert forhold til hverandre, er gjensidig avhengige av hverandre, deler felles mål og oppfatter at de er medlemmer av gruppen* (Byron og Byrne 1987, I: Stensaa-sen og Sletta 1989:27). Med gruppeprosesser forstår vi praktiske og psykologiske utviklingsprosesser som grupper vanligvis gjennomgår fra den første etableringen, til konsolidering og til produksjonsfasen i gruppa. Samarbeid og samhandling kan betegnes som *demokratiske arbeidsmåter*. I følge Dewey (Dewey and Fink 1974) er opplæring i demokratisk forståelse og handling ett av de overordna og viktigste målene i skolen. Arbeidsmåter som innebærer aktiv deltakelse i et fellesskap der alle skal bli hørt, og alle er ansvarlige for resultatet, er noe av det vi har vært opptatt av.

For å analysere datamaterialet har vi brukt begreper fra Egolfs (2001) teorier om hvordan et gruppesamarbeid utvikler seg gjennom de ulike stadiene eller fasene *forming, storming, norming*

og *performing*. En slik kategorisering er ikke uproblematisk ettersom stadiene i seg selv verken er absolute og avgrensede eller stabile og lineære enheter som opptrer suksessivt. Dette var heller ikke noe vi hadde vektlagt i instruksjonen til informantene ettersom inn-samlingen av data fra studentene foregikk flere uker



etter at gruppearbeidet var avsluttet. Hvis hensikten hadde vært å fange opp utviklingen i selve prosessen, kunne det vært mer hensiktsmessig å samle inn og analysere logger. Hensikten vår har vært å fange opp og beskrive episodiske prosesser og praktiske forhold som oppstod underveis. I sitatene fra studenttekstene er ortografi og til dels tegnsetting rettet opp, ellers har vi beholdt studentenes formuleringer.

### Forming

I formingsfasen etableres gruppa. I vår undersøkelse kunne studentene velge fritt hvem de ville være sammen med. Gruppestørrelsen ble satt til fra tre til fem medlemmer. Ettersom studentene bodde spredt med inntil to timers reisevei til studiestedet, var geografisk nærhet sannsynligvis ett av kriteriene som studentene grupperte seg ut fra. Andre kriterier for gruppedanning kunne være nasjonalitet og språk eller andre relasjoner. Tilfeldigheter som at en gruppe manglet et medlem, eller at en student ikke hadde funnet plass i

en gruppe i første omgang påvirket også gruppesammensetningen.

Ifølge Egolf (2001) er usikkerhet og uforutsigbarhet typisk for dette stadiet. Det kommer også fram i sitatene fra studentene. *En forteller at [Det] virker veldig vanskelig og skremmende for oss flest.* En annen uttrykker at han *måtte jobbe hardt for å forstå begrepet gruppearbeid* ettersom han *manglet erfaringer med dette fra sin egen bakgrunn.* En tredje skriver at *noen mangler erfaring om skole, om hvordan de skal undervise og jobbe på skolen.* Vi ser at usikkerheten først og fremst dreier seg om manglende erfaring med gruppearbeid som læringsaktivitet. De forstår ikke hva som ligger i begrepet, og hvordan de skal organisere og gjennomføre arbeidet. Skulle de dele på oppgaven, skulle de først lese og diskutere og så skrive etterpå, er spørsmål flere stiller seg. Egolf peker på at grupped medlemmene i denne fasen har uklare forestillinger om rollefordeling, og om hvordan oppgaven skal løses. Hele aktiviteten er uforutsigbar og virker derfor skremmende. Dessuten kan man føle seg usikker på egne faglige forutsetninger. Eksemplene ovenfor er typiske for vårt materiale, og illustrerer at usikkerheten og uforutsigbarheten i etableringsfasen oppleves som svært krevende i prosessen.

### Storming

I stormingfasen «raser stormen». Nå etableres grunnlaget for samarbeidet i gruppa. Dette kan være konfliktfylt: *Vi visste ikke hvordan vi skulle samarbeide (...)* *Vi har blitt sinte på hverandre noe ganger og senere hjulpet vi hverandre.* En annen forteller at *Alle var ikke alltid enige,* mens en tredje uttrykker at *Det har vært noen oppgitte situasjoner.* Her ser



vi eksempler på at usikkerheten gir seg utslag i det Egolf (2001) kaller en *mellompersonlig konflikt*. Konflikten kan løses og legge grunnlag for godt samarbeid slik vi ser i eksemplet ovenfor. Det samme viser dette sitatet: *Vi fordelte oppgaven, sånn at alle, vet hva de skal jobbe med.* Men vi finner også ytringer som viser at enkelte unndro seg ansvar ved ikke å følge opp samarbeidet som avtalt: *Ikke alle er like flinke til å ta ansvar... til å jobbe med faget...til å lese og skrive.* Samtidig skriver en annen student at i gruppa hans hadde de bevisst prøvd å unngå konflikter og vært klare på at *konflikter kan ha dårlige påvirkninger på samarbeid og gjennomføring av prosjektet.*

Mange av studentene trekker fram praktiske utfordringer i samarbeidet. Mangel på tid var ett av de største problemene. *Det er ikke lett å finne en tid som passer for alle* er et sitat som er typisk. Andre trekker fram gruppestørrelsen som en utfordring: *Fem i gruppen var for mye, det gjorde koordineringen litt vanskeligere.* Noen prøvde å løse problemet ved ikke å møtes, men heller å samarbeide via epost og telefon. Etter hvert fant de ut at det var nødvendig med fysiske møter for at samarbeidet skulle fungere: *Det var veldig bra fordi da vi satt sammen fikk vi mange ideer og vi kunne spørre direkte til hverandre om hva som var bra og hva som var dårlig.*

Det kan være forskjellige årsaker til at den praktiske organiseringen var problematisk. Kombinasjonen studier, lang reisevei, jobb og familie er forhold som fører til stort tidspress, og som lett skaper konflikter når man skal prioritere. Ettersom de fleste dessuten manglet erfaring med gruppearbeid, var de også uforberedt på at det var nødvendig å møtes, og at det kunne være vanskelig å finne tid til det. Disse praktiske utfordringene er eksempler på det Egolf (2001) kaller *administrative konflikter*.

### Norming

Det som skjer i normingfasen er at «...the group becomes a group» Egolf (ib:129). *Vi fikk et felles mål,* skriver en student. *Vi lærer fra hverandre og blir og mer kjent,* skriver en annen. «Stormen» har lagt seg og gruppene har funnet sin form. De har kommet fram til en felles forståelse av hvordan de skal nå målet.

Samarbeidet fungerer og gir både læringsutbytte og sosialt utbytte. Særlig legger mange vekt på verdien av å ha etablert gode relasjoner i gruppa: *Vi har jobbet sammen med respekt,* forteller en, mens en annen sier at *vi stoler på hverandre.* Dette viser at samarbeidet har skapt mer trygghet og tillit. *Vi hadde gode samtaler og alle forsto at alle hadde en rolle som var like viktig.* Nettopp rolleavklaring og trygghet i relasjonene slik dette sitatet viser, er framhevet av Egolf som vesentlig i denne fasen. Det er forutsetningene for fruktbar drøfting som driver arbeidsprosessen videre slik vi ser i neste eksempel: *Det var spennende å drøfte problemstillingen og noen ganger førte våre diskusjoner inn i andre problemstillinger.*

Demokratiske spilleregler som viktige for en god gruppeprosess kommer til uttrykk hos flere. For eksempel beskriver en student samarbeidet som *en konstruktiv dialog, demokratisk og vellykket.* En annen trekker fram hvor viktig det er å vise respekt for andres meninger: *Jeg har lært å høre på de andre, drøfte ting sammen, diskutere og tilpasse meg andre.*

Etterhvert som deltakernes roller avklares, aksepterer de også i større grad hverandres ulike erfaringer, ferdigheter og kunnskaper: *Vi har forskjellige bakgrunner og ulike nivåer og dette er en positiv side for å fremme samarbeid mellom oss.* En annen forteller at *Vi var helt ulike når det gjelder kultur, språk, og erfaringer. Derfor synes jeg at jeg har lært mye i gruppearbeid, ikke bare fagkunnskaper, men generelt kunnskaper.*

Forskjellig bakgrunn i kultur, språk og erfaringer kan skape usikkerhet og konflikter i forming - og stormingfasene. I et godt etablert samarbeid har studentene tilpasset seg hverandre slik at ulikhet er blitt en positiv drivkraft og en styrke. Dette beskriver Egolf som *compatibility*. Gruppemedlemmene har ulikheter som utfyller hverandre og spiller sammen. «Finally, the process of norming seems to be facilitated if group members are compatible» (Egolf 2001:139).

Det var selvsagt ikke alle gruppene som lyktes i å etablere vilkår for god samhandling. Noen skriver at de har hatt lange og krevende møter med vanskelige diskusjoner. En forteller at *Erfaringen fra gruppearbeid*

var ikke så positiv, det var lite samspill og deltakelse mellom oss. Dette viser at gruppa at ikke hadde fått til den nødvendige forståelsen av et felles mål og en fornuftig rollefordeling, og at de ennå ikke er blitt en gruppe i Egolfs forstand.

### Performing

I performingfasen er målet å få fram et konkret resultat av samarbeidet. Studentene skulle skrive en fagartikkel om læring. En student kommenterer det slik: *[Jeg] måtte knytte oppgaven sammen slik at språket kan bli flytende.* En annen oppsummerer arbeidet på denne måten: *De [andre] bidro med litt drøfting og evaluering, men jeg måtte rette hele for å ha struktur og sammenhengen i teksten.*

Som vi ser er den ene spesielt opptatt språket, den andre av strukturen og sammenhengen i teksten. Dette tyder på ulik skrivekompetanse blant medlemmene i gruppene, og at noen påtok seg å ansvare for å fullføre oppgaven for gruppa. Et annet eksempel illustrerer den reseptive siden av norskkompetansen: *En del slet med å gå gjennom bøker...* Vi skjønner at det var krevende å lese fagstoffet. God leseforståelse er en forutsetning for å tilegne seg nødvendig faglig kunnskap, som igjen er en forutsetning for å skrive en fagartikkel: *Jeg må lese mye i forskjellige bøker som snakker om samme tema. ... gruppearbeidet har fått meg til å lese kapitler fra boken flere ganger.* Denne studenten nevner ikke språklige utfordringer, men kommenterer at man må skaffe seg kunnskap fra faglitteraturen.

Det er ikke mange studenter som kommenterer arbeidet med selve artikkelen. Å skrive en akademisk fagoppgave er en sammensatt og krevende prosess der flere delprosesser inngår. Studentene må kunne orientere seg i fagstoffet, kunne formulere problemstilling, kunne argumentere og drøfte og kjenne fagspråket. Det betyr også å kjenne den akademiske diskursen som er krevende og ukjent. De fleste studenter trenger tid og trening for å lære den nye diskursen uansett språk- og kulturbakgrunn. Men ekstra krevende er det i en andrespråkssituasjon. Vi hadde derfor ventet at flere i vårt materiale ville trukket fram utfordringer og usikkerhet når de skulle skrive fagoppgaven. Halvorsen (2007) fant i sin undersøkelse

av fagskriving og fagforståelse hos tospråklige studenter at den argumenterende og problematiserende framstillingsformen synes å være den største utfordringen for faglig mestring for tospråklige studenter. Det gjaldt både leseforståelse og å skrive fagoppgaver. Tkachenkos (2010) prosjekt viser det samme. En behovsanalyse hun foretok blant studenter med norsk som andrespråk viste at alle rapporterte at de «strever med fagspråket og skrijving i utdanningen».

Selv om andrespråksutfordringer ikke er nevnt i særlig grad i studentenes tekster, er det ikke usannsynlig at varierende norskerfardigheter kan ha hatt innvirkning på den faglige diskusjonen i flere av gruppene og på den måten virket inn på selve gruppeprosessen.

### Drøftinger og refleksjoner

Ettersom studentene hadde lite forhåndskunnskaper og erfaringer med gruppearbeid, forventet vi at de skulle synes at gruppearbeid var utfordrende og vanskelig. Dette fikk vi for så vidt bekreftet, men til tross for utfordringer, både praktisk, sosialt og faglig, var det overraskende at studentene var så positive til arbeidet de hadde gjennomført. De ga uttrykk for at de hadde hatt både faglig og sosialt utbytte av gruppearbeidet, og at det var både verdifullt og viktig å lære slike demokratiske arbeidsformer som framtidige lærere i norsk skole. Selv om samarbeidsprosessen underveis hadde vært vanskelig, la de vekt på at de hadde lært mye om hvordan en jobber sammen i grupper.

Resultatene tydet på at i noen grupper kom fasene i tilfeldig rekkefølge, mens i andre grupper så de ut til å følge mer faste utviklingsfaser i gruppearbeid slik Egolf (2001) så treffende har sammenlignet stadiene med utviklingen i et klassisk gresk drama:

*First, there is the setting, time and place, for example, of the play and the introduction of the characters. Next, there is conflict. And finally, there is conflict resolution, either a tragic resolution (tragedy) or a happy one (comedy). (ib:104).*

Først etableres gruppen, usikkerheten fører til konflikter og storming. Deretter blir man kjent, utvikler felles

regler, gjensidig forståelse og jobber mot samme mål. Til slutt kan man jobbe effektivt mot en felles løsning.

Et funn i materialet vårt er at gruppearbeidet så ut til å ha fått flere av studentene til å reflektere over verdien av å ha en demokratisk innstilling og god sosiale egenskaper i et samarbeid også kunne styrke læringen deres. Det kan være flere forklaringer på at studentene hadde et så positivt syn på gruppearbeid, til tross for at de også til tider opplevde det krevende, slitsomt og utfordrende. Før gruppearbeidet hadde studentene hatt undervisning om gruppepsykologi, kommunikasjon og samarbeid både teoretisk og gjennom praktiske øvelser. Der hadde de også lært om skolens betydning for å utvikle demokratisk forståelse og kunnskaper hos elevene. Mange av studentene kommer fra samfunns- og utdanningssystemer som er mindre demokratiske enn det norske, og det kan derfor være en ekstra drivkraft at de får mer kunnskaper på dette området. Det kan også være at mange har erfaringer med gruppearbeid fra norsk skole, og at de opplever denne læringsaktiviteten som positiv og derfor ønsker å lære mer om det. En forklaring som kommer tydelig fram blant studentene, er som de selv sier, at de lærer mer i gruppe, både faglig og sosialt.

Vi hadde forventet flere negative reaksjoner fra studentene, og at de også ville legge vekt på faglige og språklige utfordringer i gruppeprosessen, for eksempel å lese faglitteratur og å kunne skrive en fagoppgave på andrespråket. Dette fant vi lite av i datamaterialet, og vi lurte på hva som kunne være grunnene til at så få nevner utfordringer med selve skrivearbeidet. Er dette underkommunisert ettersom det er en norskspråklig kontekst og studentenes førstespråk ikke gjøres til noe tema i utdanningen? Pensumlitteraturen var på norsk, de fleste gruppene hadde norsk som felles arbeidsspråk, og de skulle ut som lærere i en norskspråklig skole. Når det gjelder norskferdighetene kan en grunn være at studentene faktisk ikke opplevde norskkompetansen sin som et problem. Med vårt kjennskap til studentgruppa ser vi på det som lite sannsynlig. En annen forklaring kan være at studentene ikke ønsket å avsløre eventuell utilstrekkelig norskkompetanse for oss som hadde vært faglærere.

## Litteratur

- Dewey, J. and H. Fink (1974). *Erfaring og opdragelse*. Oslo: Dreyer.
- Dewilde, Joke I. (2014). *Ambulating Teachers. A case study of bilingual teachers and teacher collaboration*. Universitetet i Oslo.
- Egolf, Donald B. (2001). *Forming, storming, norming, performing : successful communication in groups and teams*. San Jose : Writers Club Press.
- Flyvbjerg, B. (2004). "Five misunderstandings about case-study research." *Sosiologisk tidsskrift* 02/2004: 117-142.
- Halvorsen, Ellen Beate (2007). "Fagskriving og fagforståelse hos tospråklige studenter. En studie av tekster i profesjonsutdanningen". *Forskningsserie 14/2007*. Høgskolen i Akershus.
- Hvistendahl, Rita (2009). "Å bli kompetent og være til nytte. Utdanning av tospråklige lærere". I Hvistendahl, Rita (red.2009) *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Johannessen, A., et al. (2005). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forl. 2. utg. 2004
- Kunnskapsdepartementet (2007). *Likeverdig opplæring i praksis: strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning*. Oslo
- Mejdning, J. og Roe, A. (ed) (2006): *Northern lights on PISA 2003 : a reflection from the Nordic countries*. [København] : Nordic Council of Ministers.
- Silverman, D. (2009). *Doing qualitative research: a practical handbook*. London: Sage.
- Stensaasen, Svein og Sletta, Olav (1996). *Gruppeprosesser: Læring og samarbeid i grupper*. Oslo: Universitetsforlaget
- Tkachenko, Elena (2010). "Fagskriving med norsk som andrespråk". I *MaiA* 4/10. Høgskolen i Oslo. <http://blogg.hioa.no/maia/>





Ønsker du at abonnere på tidsskriftet kan du bestille det online på [www.cepra.dk/tidsskrift](http://www.cepra.dk/tidsskrift) eller på [www.dafolo-online.dk](http://www.dafolo-online.dk).

Husk at oplyse navn, adresse, ansættelsessted og EAN nummer.

Henvendelse om CEPRaStriben rettes til mail: [tlh@ucn.dk](mailto:tlh@ucn.dk)



**cepra-striben**

