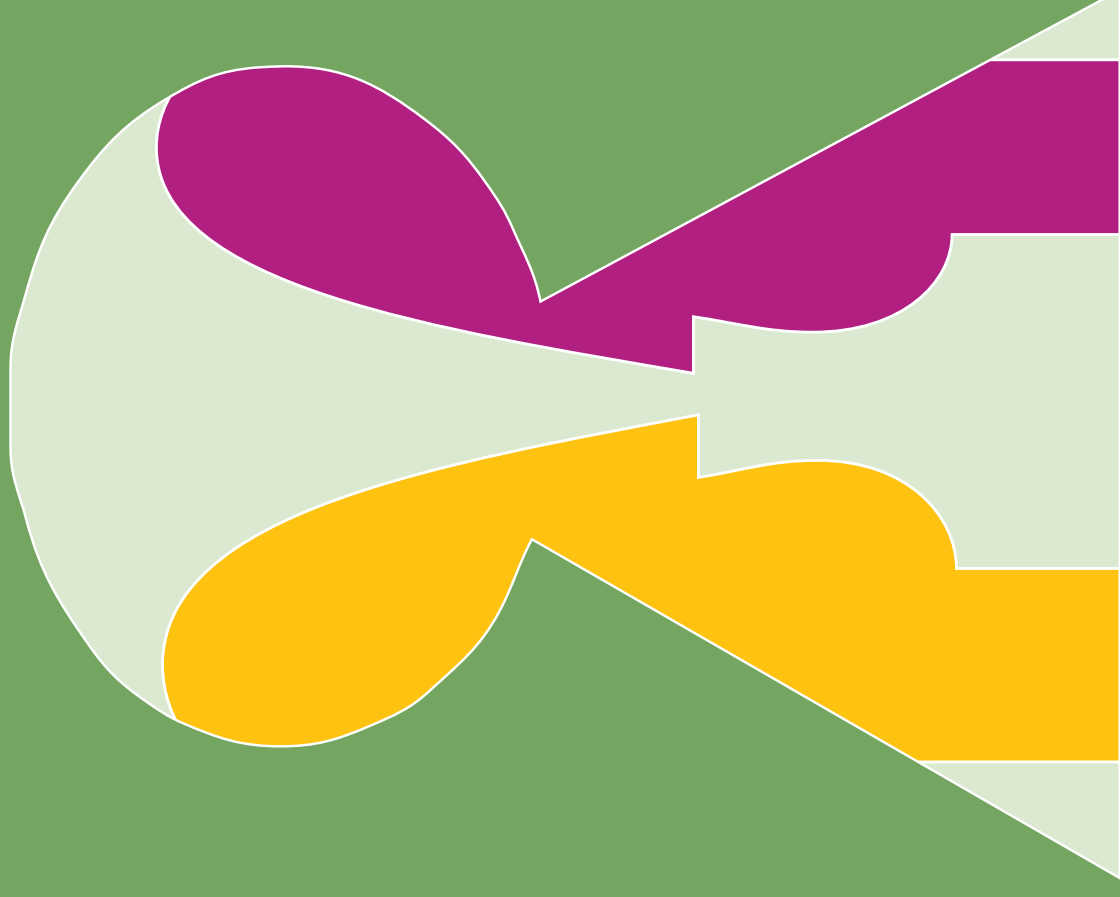


Sten Clod Poulsen

Eksamen

kan bruges til

udvikling af
undervisningen.



Eksamen kan bruges...

T-10



Eksamen skal udvikles, ikke afvikles.

Manglende eksamenskompetence hos elever, kursister og studerende er en skjult social sorteringsfaktor i hele uddannelsessektoren. Det er på tide at anlægge et mere konstruktivt syn på eksamen. Eleven har brug for eksamen som dokumentation af kompetenceudviklingen, men det har læreren og skolen også.

Eksamen kan blive en direkte anledning til kvalitetsudvikling i undervisningen og forbedring af lærersamarbejdet.

Hæftet er skrevet til de ældste folkeskoletrin, ungdoms- og voksenundervisningen.

Forfatteren cand. psych. Sten Clod Poulsen er indehaver af MetaConsult, chefkonsulent i konsulentvirksomheden og direktør i forlaget.

Grundlaget er forfatterens mangeårige forskningsvirksomhed og konsulentarbejde i uddannelsessektoren.

Kontakt MetaConsult Forlag for seneste brochurer.

MetaConsult Forlag

Fruegade 19 -4200 Slagelse.
Tlf. 58 50 02 44. Fax 58 52 44 13.
E-mail: info@metaconsult.dk
Internet: www.metaconsult.dk.

Layout omslag:

Sanne Engø Møller Kabat og
Sten Clod Poulsen

© Copyright by Sten C. Poulsen,
Slagelse, Danmark, 1997.

ISBN 87-610-0026-4

Sten Clod Poulsen

Eksamen kan bruges til udvikling af undervisningen

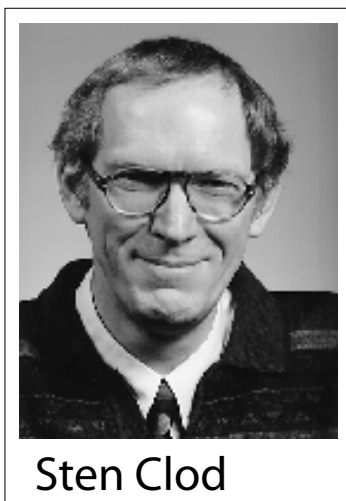


Indholdsfortegnelse findes på side 59

Dette er udgave 1d af teksthæftet. I forhold til udgave 1c er der foretaget en række smårettelser. Desuden er tilføjet et nyt kapitel om betydningen af pædagogisk feedback til den enkelte elev og et om gruppeeksamination af projektopgaver og lignende.

© Copyright, Sten Clod
Slagelse, DK-4200, 1997

Poulsen,



Sten Clod

1968 cand. psych. 1968-1990 pædagogisk forsker ved Danmarks pædagogiske Institut, Institut for Pædagogik ved Københavns Universitet og ved Danmarks Lærerhøjskole. Gæsteophold ved Institut for organisations- og arbejdssociologi ved Handelshøjskolen i København. Forskning vedrørende læreprocesser og voksenundervisning, lærerpersonlighed mv.

Praktisk konsulentuddannelse inden for gestaltpsykologi og systemisk psykologi 1983-1993. Selvstændig med pædagogisk

konsulentfirma fra 1991. Konsulentarbejdet omfatter bl.a.: Pædagogisk og personlig efteruddannelse/udvikling af lærere, pædagogisk skoleledelse. Psykisk arbejdsklima på uddannelsessteder. Kollegial supervision. Lærerteams. Evalueringsproblemer. Træning af pædagogiske konsulenter mv.

Firmaet omfatter yderligere et multimedieforlag, der støtter udviklingsprocesser i den offentlige og private uddannelsessektor. Aktuelt udgives teksthæfter og pædagogiske plakater. Næste produkt er

MetaConsult

T-10-970214

Slagelse

ISBN 87-610-0026-4

I skolen bestod jeg mine eksaminer - i livet?

„Og på sit dødsleje sagde Augustus til sin kone Livia“ osv. Ja! Den slags viden gav UG til mellemskoleeksamen i historie i 1958. Sandelig om jeg ikke også fik UG til den sidste mundtlige eksamination i psykologistudiet ti år senere. Jeg havde ellers tilegnet mig en omfattende lærebogsviden om psykologi, havde lært at forholde mig kritisk-analytisk og havde endda udført selvstændig forskning. Men jeg var åbenbart ikke blevet dygtigere. Ærlig talt surt. Der lå meget hårdt arbejde imellem de to eksaminer. Siden er jeg ikke gået til eksamen og undgår dem som pesten.

Forresten er det nu ikke helt sandt. I 1982 gik jeg til både skriftlig og mundtlig eksamen i HF enkeltfag dansk, som led i et forskningsprojekt om motivationsdannelsen ved VUC. Her fik jeg hhv. 11 og „14“ - som lærer og censor grinende udtrykte den mundtlige karakter. Men kursisterne, som havde været „genstanden“ for projektet og som overhørte min mundtlige præstation gik kraftigt i rette med læreren og påpegede adskillige - og efter deres mening - graverende fejl og mangler ved min mundtlige præstation. Det var alt sammen meget hyggeligt og rent faktisk lærte jeg i dette lange observationsforskningsprojekt noget af det, jeg ikke lærte i gymnasiet i sin tid i dansk. Den gang fik jeg g+ i stil til studentereksamen. Så her var der altså sket fremskridt. Eller skal det tages som udtryk for HF-eksamens devaluering? Der er meninger om alting og hvem ved.

Som forberedelse til samme forskningsprojekt førte jeg to psykologihold op til HF eksamen i psykologi på VUC. Som en del af pensum havde jeg indlagt et kapitel jeg selv havde skrevet som forsker. For svært for kursisterne. Hende, der kom op i netop dette kapitel betroede mig inden eksamen at hun skulle have en bestemt mindstekarakter for at hun kunne komme videre med sin uddannelse. Hendes præstation var ikke god. Censor modsatte sig mit karakterforslag. Hun fik ikke det hun havde brug for. Jeg har lige siden haft dårlig samvittighed over at jeg absolut måtte have mine egne psykologfaglige udgydelser med i pensum. Hun var hverken tungnem eller doven. Min tekst var helt enkelt for svær. Jeg kan stadig huske hendes resignerede blik da hun fik karakteren.

Hvordan har du det med eksamen?

Sten Clod

Poulsen

Prolog: Eksamen skal udvikles, ikke afvikles



I de kritiske 60'ere blev eksamen gennemgående afvist. Enten som et udspekuleret undertrykkende påfund fra det kapitalistiske samfund - et led i frasorteringen af arbejderklassen. Eller ved at pædagogiske undersøgelser påviste hvor hurtigt det lærte blev glemt efter eksamen. Eller påviste hvor usikker karaktergivningen kunne være.

Efter en del år med meget færre karakterer og prøver i folkeskolen var vi nogle forskere der begyndte at blive klar over at en skole uden karaktergivning og eksamen meget nemt kunne blive en skole hvor de uddannelses-fremmede relativt ubemærket kunne skride ned ad et skråplan fra hvilket der ikke var nogen vej op. Ingen havde i så fald sorteret de uddannelsesfremmede fra. De sorterede sig selv fra fordi de og deres familie ikke havde den skoleeksperitice som de bedre uddannede havde.

Og jeg begyndte selv at stille spørgsmålstejn ved den pædagogiske afvisning af eksamen: Når elever hurtigt glemmer det, de lærer til eksamen kunne det jo lige så vel være fordi der efter eksamen ikke kom en arbejdsfase hvor eleverne praktisk og fagligt skulle anvende deres viden. Der blev intet gjort for at kundskaberne blev fæstnet eller brugt. Man holdt sommerferie.

En mere moderne konklusion må derfor blive, at eksamen er de uddannelsesfremmedes eneste dokumentation for hvad de får ud af undervisningen, deres eneste mulighed for at stille krav til skolen og lærerne før det er for sent. At vi skal have markant flere eksamensagtige tiltag i undervisningen. Men at det skal være eksamenstiltag forud for intensive arbejdsperioder hvor det stof, der er læst op bliver brugt i produktivt arbejde, f.eks. i form af projektarbejde. Dette ville være så meget desto mere fornuftigt fordi kritisk selvstændig tænkning og produktivt gruppesamarbejde mellem eleverne netop forudsætter en velorganiseret faglig basisviden inden for en række fag: Ellers er tværfaglige problemløsninger jo ikke mulige. Herefter kunne man så holde ferie. Velfortjent.

En sådan konstruktiv indfaldsvinkel vil føre til en ny interesse for udvikling af et spektrum af varierede eksaminationsformer, som kan indplaceres i den løbende undervisning. Og den vil føre til et udvik-

lingsarbejde om hvorledes vi mere sikkert kan vurdere den præstation, som elever, kursister og studerende leverer.

Kombineres en sådan konstruktiv indfaldsvinkel med de aktuelle reformer, som giver eleverne adgang til at vurdere undervisningen kan vi få en skole, hvor relativt hyppige gensidige evalueringstiltag giver resultater som direkte kan bruges til forbedring af undervisningen.

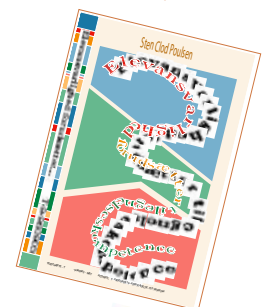
Dette teksthæfte handler imidlertid primært om undervisning og eksamen som den foregår i dag. Med lange undervisningsforløb i den offentlige boglige skole, som leder op til dramatiske eksamensperioder, hvis resultater er skelsættende for elever og kursister langt ud i fremtiden. Min viden og indsigt er hentet fra klasserumsobservation og overværelse af mundtlige eksaminationer og hele analysen har nok hovedvægt på den mundtlige eksamen. Den skriftlige eksamen er mindre tilgængelig for udenforståendes udforskning. Jeg vil opfordre interesserede lærere - som har skriftlige eksaminer - til at formidle noget mere om deres erfaringer med skriftlige eksamensformer.

Der er behov for udvikling af eksamen. Ikke afvikling. Eksamensaktiviteter kan få en ny betydning: „Eksaminere“ dvs. af ex-agere: uddrive, udføre, undersøge hvad eleven kan. Altså hjælpe eleven ved at dokumentere, dvs. påvise over for eleven - og omverdenen hvad der nu er lært. Med den klare hensigt at støtte eleven og vejlede eleven mht. den videregående faglige og kritiske læreproces. Det fortvivlende ved den danske tradition for eksamen efter skoleårets afslutning er som nævnt, at den afskærer enhver konstruktiv brug af resultatet i betydningen „reparerende udfyldning af huller“, fordybelse på udvalgte områder og faglig såvel som praktisk øvelse i anvendelse af kundskaber og færdigheder.

Forbedrede eksaminationsformer kan dokumentere over for samfundet, over for lærerne og overfor elever, kursister og studerende at de lærer noget i skoler og uddannelsesinstitutioner og hvad de kan, hvor langt de på et givet tidspunkt er nået. Alle parter har hårdt brug for en sådan viden.

Hæftet skal ses i sammenhæng med T-2: „Selvbærende gruppearbejde frisætter læreren“, T-9: „Elevansvarlighed forudsætter tilegnelseskompetence“ og T-16: „Kritisk selvstændig tænkning bygger på faglig basisviden“. De fire teksthæfter er et bidrag til kvalitetsudvikling af undervisningen i den offentlige boglige skole og uddannelse: Folkeskole, ungdomsuddannelser, voksenundervisningscentre og videregående uddannelser af boglig art. Hæfterne er tænkt som et konstruktivt opgør med årtiers pædagogisk defaitisme.

Som pendant til dette teksthæfte om eksamen har MetaConsult udviklet en plakat med samme navn. Plakaten viser elever i undervisningen og til mundtlig og skriftlig eksamen. Og indfældet findes tekster, som støtter et mere konstruktivt syn på eksamen. Pris 195 kr. plus moms



i A-1 størrelse.

1. Eksamen er en rimelig prøvelse

Eksamen kan være et realistisk livsbillede

Livet er ikke uden store prøvelser. Livet kan ikke garanteres at være retfærdigt. Det går ikke altid en selv efter fortjeneste. Dette er helt almindelig livsvisdom. Banaliteter vil nogle synes. Eller fundamentale konstanter efter andres mening.

Som relativt ung forsker blev jeg yderst forbavset, da en ansøgning om midler til et forskningsprojekt blev afvist. Den første og den anden ansøgning var blevet bevilget og nu var vi midt i projektet. Men den tredje ansøgning blev afvist. Et stort projekt og fem assi-stenters arbejde var truet.

Eksamen kan forstås som prototype på en sådan livsprøvelse. Det skal ikke være en sovepude, den skal helst ikke være uretfærdig. Mange eksaminer i dag er forkert placeret, har et forkert indhold og evalueringsmetoderne er usikre. Så eksaminer skal som tidligere nævnt forbedres.

Men at der også i skoler og uddannelsesinstitutioner findes store prøvelser efterhånden som eleverne vokser til, bliver unge og voksne - dette i sig selv er værdifuldt. Ja, en nødvendig og realistisk livsforberedelse. Det er vildførelse af unge og voksne at give dem det indtryk at livet, og arbejdslivet, ikke vil indeholde skelsættende udfordringer. Det er tillært hjælpeløshed at få udfordringerne skåret ud i små stykker, som kan sluges hele.

„Det kunne være rart at få afdramatiseret eksamen“, sagde en lærer til mig. „Den er så forstyrrende for eleverne“. Hun ville helt klart helst af med den.

Jeg synes modsat at vi i stedet skal lægge os i selen for at give elever og kursister en knaldgod pædagogisk selvopbygning til at kunne klare de prøvelser, som de med garanti kommer ud for i deres skolegang, uddannelse og arbejdsliv og som læreren ikke kan redde dem fra.

Dette, at skabe en pædagogisk videreudvikling af „eksamen“, kunne derfor også betyde en bredere gennemtænkning af hvordan vi i det hele taget tænker skoleforløb som indebærer perioder med særligt krav til eleverne.

Det kunne jo være at eleverne blev mere livsduelige voksne, hvis skolen søgte at give eleverne mulighed for at øve sig i at møde sådanne udfordringer som eksamen kan være et eksempel på.

For eksempel få erfaring med i en periode at sætte alt til side, koncentrere alle sine kræfter, anstrenge sig og se hvor langt det er muligt at nå, hvor langt ens evner rækker, når man giver sig selv optimale betingelser. For mange enkeltfagskursister er det en kæmpe sejr at tage en eksamen. En personlig sejr over tidligere skolenederlag, over familiemedlemmers nedvurdering af deres evner og en sejr over en alt for lav selvværdsfølelse.

I det ovennævnte eksempel var jeg helt sikker på at afvisningen af vores ansøgning var videnskabeligt usaglig. Men den udslaggivende professor var ubøjelig, ansøgningen var ikke tilstrækkeligt teoretisk under-bygget efter hans mening. Jeg var rasende, men det hjalp jo fedt.

Så satte jeg alt til side i en uge: Det øvrige arbejde, familie, søvn. Læste og gennemså 4000 sider faglitteratur deriblandt professorens egen afhandling og en del af den forskning afhandlingen var baseret på. Skrev en ny ansøgning med skyldige henvisninger til denne „basislitteratur“. Og fik ansøgningen bevilget i yderste øjeblik.

De 4000 sider var irrelevante for undersøgelsen. Men projektet var reddet. Dermed assistenternes arbejde. Og min og mit instituts prestige ikke mindst. Mange år efter møder jeg stadig VUC-lærere der har været glade for rapporterne fra dette stykke forskning. Og en god del af indholdet af min teksthæfteserie er inspireret af undersøgelsen fra dengang. For projektet var værd at slå for. Det var langt fra ligegyldigt om jeg klarede prøvelsen.

I øvrigt dumpede jeg to gange til køreprøven og bestod kun tredje gang fordi de forbarmede sig over den over-nervøse akademiker. Det var i virkeligheden ikke klogt. Der gik år før jeg kørte sikkert i trafikken.

Eksamen tester mere end faglig viden. Den stiller vidtgående krav om følelsesmæssig og kropslig selvbeherskelse. Man får lejlighed til at øve sig i at bruge sin viden og kunnen, selv om man er nervøs. Man får lejlighed til at manifestere sin kompetence i andre situationer end den, hvori det er lært. Såvel i magsvejr som i bragende storme. Det passede mig for eksempel aldeles ikke at skulle rive en arbejdsuge ud af kalenderen på det tidspunkt krisen kom dengang i mit forskningsprojekt. Men jeg gjorde det.

Sluteksaminer har også været set som en rituel indvielse til et nyt



livsafsnit. Og er jo f.eks. også adgangsbilletten til bestemte, lukkede, sociale verdener: For eksempel verdenen af skolelærere. En social og kulturel overgang fra en tilstand til en markant anden. Slutteksaminer er det punkt, hvor en forlænget ungdom og forsørgelsesmæssig afhængighed kan gå over i ens eget voksne liv. Eksamen er dybt betydningsmættet historisk, kulturelt og for den enkelte person. Hvad enten man accepterer den, eller er indstuderet „ligeglad“.

Skolen kan i dag ikke dokumentere sit produkt

I teksthæftet T-7: „Skolen er en kompetenceproducerende virksomhed“ påvises at skolens produkt er den kompetence, som elever og kursister udvikler. Produktet er ikke undervisningen.

Næsten alle væsentlige grupperinger i befolkningen har i dag brug for omfattende skolegang og uddannelse for at opnå den nødvendige erhvervskompetence. Dette indebærer at alles krav til skolen bliver mere og mere højlydte, at kravene ikke passer sammen og at de heller ikke passer med ressourcerne. Det samlede pres på skoler og uddannelsesinstitutioner stiger og stiger.

I denne situation er det et fatalt problem, at skolen kun dårligt kan dokumentere sit eget produkt. Stadigvæk bruger vi karaktersystemer, som er elendige måleredskaber og som tillige kun giver yderst informationsfattige tal fra sig. Kun langsomt vinder mere informative vurderingsprocedurer frem.

Uddannelsessystemet må og skal kunne bevise over for samfundet at elever, kursister og studerende lærer noget, kan noget og tillige kunne dokumentere overskueligt hvori denne kunnen består. Det er et grundlæggende spørgsmål om uddannelsessystemets troværdighed. Derfor er det i dag så vigtigt at arbejde med udvikling af nye evalueringsmetoder. Metoder, som imidlertid også skal være pædagogisk konstruktive så de i sig selv støtter kompetenceudviklingen og ikke blot er irriterende afbræk i undervisningen.

Ind imellem hører jeg lærere opgivende sige: „Så lad dog erhvervslivet lave deres egne test og prøver! Så kan vi blive fri og få fred til at undervise!“ Men herved opgives totalt en professionel undervisningskompetence: Læreren må vide hvad der kommer ud af undervisningen for at kunne optimere fagligt indhold, fagdidaktik og pædagogiske arbejdsformer.

Andre siger: „Jamen det kan jo også ske at erhvervslivet frasortere ansøgere ud fra vores karaktergivning“. Ja, det er det ansvar læreren må bære.

Men uddannelsessystemet skal også kunne garantere kompetenceni-veauet over for samfundet, fordi faglig inkompetence kan få forfærde-

lige følger: Inkompetente håndværkere kan bygge huse, som er direkte farlige. Inkompetente bankfolk kan ruinere kunderne. Inkompetente kirurger kan lemlæste patienterne osv.

Eksamen må kvalitetsudvikles

For det første skal eksamen afspejle læseplanen og den reale pædagogik. Således er det demoraliserende for såvel elever som lærere hvis der lægges op til projektarbejde som arbejdsform, hvorefter eleverne ved eksamen kun får lejlighed til enkeltvis at blive eksamineret i deres faglige viden. Eksamensformerne skal kunne opfange alle de væsentlige kompetencer, som søges udviklet i undervisningen. Vi har brug for et spektrum af varierede eksaminationsformer.

Eksaminer udvikles så de afprøver flere relevante momenter i elevernes kompetence. Vi har vænnet os til mundtlige og skriftlige eksaminer i den boglige skole. Og det er værdifuldt at finde ud af om eleven kan formulere sin viden mundtligt såvel som skriftligt.

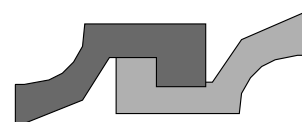
Men der var også den mulighed at praktiske handleprøver blev inddraget. I håndværkerkulturen er der en gammel eksamenspraksis for at svendens kompetence skal udmøntes i et fysisk håndgribeligt produkt. Med dette som formønster kunne man også i skolen udvikle alternative praktiske handleprøver, hvor eleverne blev anbragt i en bestemt problemsituation og gennem deres handlinger skulle bevise hvad de havde lært.

Medens jeg studerede psykologi havde jeg forskellige studenterjobs. En gang ansøgte jeg om et job hos DIS som guide for studerende fra andre lande. Jeg blev indkaldt til samtale og satte mig over for den lokale leder. „You are about to receive a group of american students arriving by train from Paris. They have six hours to spend in Copenhagen today. You are their guide. Where will you take them, what will you tell them“. Sådan. Ingen forberedelse. Jeg gik lige på og fortalte på mit skoleengelsk hvad jeg ville gøre, det gik nogenlunde. Derefter bad hun mig gentage det på tysk eller fransk. Her stoppede festen. Det kunne jeg ikke.

Men som prøve betragtet var det en spændende og relevant test-situation.

Noget af det findes i formen „afløsningsopgaver“ og specialer i uddannelser, hvor projektarbejde er en central arbejdsform. Her udfører de studerende et projekt og dokumenterer arbejdet i form af projektrapport såvel som mundtligt forsvar for opgaven.

Det havde været noget værre end ovenfor beskrevet, hvis f.eks. min køreprøve kun havde været skriftlig



og mundtlig.

Aktuelt er der også interesse for også at vurdere visse personlige egenskaber hos eleverne - f.eks. er det noget handelsskolerne arbejder med. Men i det øjeblik læreren skal vurdere personlige egenskaber bliver lærerens praktisk psykologiske kompetence helt afgørende. Magter f.eks. læreren at skelne klart mellem egne personlighedspsykologiske kontaktforstyrrelser - og så elevens? Vurdering af elevernes personlige egenskaber kræver speciel uddannelse af lærerne. Ellers er der en overhængende risiko for at det kan blive præget af neurotisk projektion. Hvis der f.eks. er egenskaber, som læreren selv har det problematisk med - f.eks. samarbejde - kan elevens samarbejdsevne blive fejlvurderet.

For det andet skal der konstant foregå et kvalitetsudviklingsarbejde mht. selve de „måleprocedurer“ som eksamensformen indebærer. Det er i det hele taget ikke let at dokumentere en given elevs viden, kunnen, modenhed og færdigheder. Men det er nødvendigt at der til stadighed foregår et opkvalificerende udviklingsarbejde. Dette har i mange år stået stille.

Karakterens informationsværdi kan være nogenlunde god for læreren selv, som kender sin undervisnings indhold og elevens arbejde.

For eleven selv er det motivationspsykologisk meget vigtigt at få dokumentation for hvad man kan og ikke kan, så man ikke spilder tiden med at øve sig på det forkerte. Og så man får tilfredsstillelsen ved at glæde sig over det man kan. For enkeltfagskursister kan det være helt afgørende for deres omgivers accept af skolegangen at de kan bevise at de lærer noget, at de gør fremskridt.

I min barndoms lilleskole kunne vi godt lide standpunktsprøver fordi de viste hvad vi kunne. Og mine forsknings- og konsulenterfaringer indeholder mange eksempler på, at elever og kursister har været meget usikre på deres eget faglige standpunkt og at denne usikkerhed forvirrer dem i deres skolearbejde.

For andre end elev og lærer er karakterer imidlertid en meget informationsfattig kompetencebeskrivelse. Når omverdenen hidtil har stillet sig tilfreds, skyldes det alene at man ikke har kendskab til alternativer og frygter den helt evalueringsfri skole.

Her skjuler sig en afgørende vigtig grundproblematik: I hvilket anvendelsesperspektiv vurderer lærer og censor elevens faglige præstation.

Fag har faginterne og fagexterne brugsværdier.

De faginterne brugsværdier går 1) på at faglige kundskaber kan bruges som grundlag for at erhverve videregående faglige kundskaber og 2)

på at faglige kundskaber kan kombineres tværfagligt og bruges til problembelysning og problemløsning.

De fagexterne brugsværdier handler om hvorledes kundskaberne bliver anvendt praktisk, økonomisk, organisatorisk mv. ude i samfundet. Forskellige livsformer bruger forskellige af disse skoleexterne brugsværdier. Den karriereorienterede stabsekspert bruger f.eks. den samme fysiske viden anderledes end en fastansat metalarbejder eller en selvstændig smed.

Så hvilken af disse brugsværdi-momenter af de faglige kundskaber er det lærer og censor søger at give karakter?

For det tredje skal også læreren og lærerens arbejde til eksamen. Eksempelvis eksaminerer vi eleven i historie i gymnasiet. Men vi glemmer at eksaminere historielæreren mht. vedkommendes fagdidaktiske og pædagogiske kompetence. Det er gjort en gang ved den evaluering, som kaldes pædagogikum, men ikke siden. Med hvilken ret?

Eksamen har traditionelt mere end så meget andet været den årlige begivenhed i skolen, som befæstede lærerens magtstilling over eleverne. Men i dag hvor det ikke er magtdistancen vi ønsker at fremhæve - men snarere et udviklingsfællesskab lærer-elev - i dag er det indlysende vigtigt at den professionelle lærer magter at tage imod elevernes feedback. En feedback, som læreren naturligvis også kan forhold sig kritisk til, men som i hvert fald skal kunne komme frem og blive taget alvorligt.

For det fjerde må kun sluteksaminer stå alene. Alle andre eksamensprocedurer skal nøje indplaceres i længere undervisningsforløb således at de oparbejdede kundskaber bruges til noget og således at eleverne kan udbedre svage områder. Eksamensbegivenheder skal være udviklende i undervisningen.

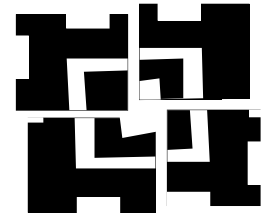
Jeg tager vor tids eksamenstænkning og eksaminationspraksis som målestok for vor tids skoletænkning. Eksamenskulturen udkrystalliserer hvor langt vi er nået når det virkelig gælder.

For det femte må eksaminer i fremtiden lægge mindre op til sortering og mere op til udvikling. Men sorteringen vil altid være der. På en eller anden måde skal vi kunne styre optaget til diverse uddannelser. Og ansøgernes kompetence i bred forstand er en bedre målestok for deres studieegnhed end fortidens magt, rigdom og privilegier.

Vi har bevæget os fra en terpeskole til en skole, som lægger vægt på den enkeltes viden og kritiske selvstændighed. Og vi er på vej videre til en skole hvor der stilles markante krav til elevernes evne til at samarbejde i projektgrupper. Denne bevægelse kræver nye eksaminationsformer, men lægger også i sig selv op til en bedre pædagogisk

brug af eksamensresultaterne.

For det sjette skal selve den pædagogisk anlagte og personligt udformede overhøringspraksis, samtalen, udvikles. Her er det nødvendigt med direkte observationer af mundtlige eksaminer. Noget, som bl.a. kan placeres som led i observationsbaseret kollegial supervision hvor observationen fortsætter helt ind i eksamenssituationen.



Dette har jeg prøvet ved VUC, gymnasier og handels-skoler. En del af de autentiske eksempler på eksaminationspraksis her i temahæftet kommer fra sådanne projekter. Eleverne har altid haft mulighed for at sige nej tak og nogle har gjort det. Men de kan jo også se de fremmede observatører som en yderligere garanti for fair behandling.

Eksamen tester resultatet af en samproduktion

Den kompetence, som elever, kursister og studerende udvikler er skabt i meget nært samspil med deres lærere. Uden dygtige lærere ville de aldrig have kunnet tilegne sig så megen viden, så højtudviklet kritisk sans, så godt samarbejde. Modsvarende kan læreren ikke direkte skabe læring hos eleverne, men kun give eleven de bedst tænkelige vilkår for selv at tilegne sig undervisningens indhold.

Det produkt, som senere testes i eksamen, er derfor resultatet af en samproduktion. Elevens kompetence er reelt skabt ved fælles arbejde. Uanset hvad lærer og elev i øvrigt mener om hinanden er de nært sammenknyttet gennem dette produkt. Og evalueringen af produktet er derfor nødvendigvis en sindsbevægende begivenhed såvel hos læreren som hos eleven. Eksamen er i denne betydning også en rimelig prøvelse for læreren.

Mange lærere er helt klar over dette. Andre distancerer sig fra deres egen andel i produktionsprocessen og ser elevens kompetencefremlægning i eksamenssituationen alene som noget, der vedrører eleven. Der er det rigtige i denne holdning, at eleven må og skal kunne klare sig uden læreren. Må og skal kunne mobilisere det, der nu er elevens egen kompetence og tage ansvaret for en overbevisende fremlægning. Men i sin oprindelse afspejler elevens kompetence også lærerens egen undervisning.

Eksamen er således den meget specielle situation, at lærer og elev i fællesskab skal dokumentere over for en tredje person at kompetenceudviklingen vitterlig har fundet sted. At det ikke er et fantasiprodukt. Men herved er det igen klart at læreren er lige så meget til eksamen over for censor, som eleven. At censor er mere eller mindre tavs eksaminator over for læreren og skal vurdere kvaliteten af den undervisning, som har fundet sted.

2. Lærere ser forskelligt på eksamen

Her følger instruktioner til nogle øvelser som jeg har foretaget med forskellige lærergrupper. Øvelserne kan bruges på pædagogiske dage i månederne op mod eksamen. Eller måske tidligere:

Øvelse 1: Skelsættende eksamensoplevelser i lærerens eget liv

Eksamen kan for mange have haft en meget dramatisk oplevelseskarakter. Det kan være knald eller fald, bestået - ikke bestået.

Selv om man bestod kan man være "dumpet" i forhold til egne eller andres normer og ambitioner på ens egne vegne.

I selve eksamenssituationen er man der på nogle meget stramme præmisser. Nogle ubøjelige regler og rammevilkår. Man må personligt give efter, indordne sig, underordne sig - hvordan man nu oplever det.

Specielt i den mundtlige eksamen foregår præstationen i en intim social situationen. Lærerens, censorens og ens egne handlinger fylder meget og problematiske handlinger fra en af parterne kan sidde tilbage i ens erindring med traumatisk styrke. Eksamen kan give psykiske chokop-levelser. Såvel chok, der ødelægger ens selvfølelse på bestemte punkter. Som chok, der ryster en ud af negative selvvurderinger og bryder vej til nye valgmuligheder.

1) Sæt dig helt for dig selv i en halv time og prøv at indkredse nogle eksamensoplevelser, der har været personligt betydningsfulde og måske haft følger langt frem i dit liv. Hvad skete der? Hvilke følelser var stærkest? Hvilken betydning fik oplevelsen ?

2) Mød derefter dine kolleger i mindre grupper. For eksempel i det omfang det er muligt - de lærere, som tilsammen har en klasse. Gennemfør en strikt delerunde: Det vil sige at den enkelte på skift lægger sine erfaringer frem. De andre må kun stille neutrale opklarings-spørgsmål.

3) Når I har været raden rundt kan der åbnes for diskussionen. På dette tidspunkt vil den være grundigt funderet i et kendskab til hinandens realerfaringer.

Øvelse 2: Lærerens generelle syn på eksamen

Især som lærer kan det være vigtigt at overveje, hvilken betydning dine egne eksamensoplevelser har haft for dit syn på eksamen som lærer.

Sid et kvarter for dig selv og tænk over følgende spørgsmål. Nedskriv nogle stikord. De skal bruges som grundlag for gensidig mundtlig orientering i det følgende gruppearbejde eller plenum

1) Hvad synes du alt i alt om eksamen - er det noget vi må have eller skal undgå.

2) Evt.: På hvilken måde skulle eksamen være udformet for at du kunne finde den værdifuld.

3) Nu er eksamen en officiel realitet i skolekulturen. Hvordan forholder du dig så til den således som den i dag er?

- Over for kolleger
- Over for eleverne
- I dit hjertes lønkammer

4) Hvordan ser du på karaktergivningingen ved eksamen og karakterforhandlingen med censor.

5) Hvordan er i din undervisning forholdet mellem undervisningsforløbet og eksamen.

6) Hvordan ser du på egentlig eksamenstræning, der er målrettet mod at sætte eleven i stand til at klare eksamen bedst muligt.

7) Hvordan tilrettelægger du en evt. eksamenstræning. Hvor meget tid giver du den i undervisningen.

Udvekslingen formes som en høring. Deltagerne fremlægger på skift og de andre kan stille opklarings spørgsmål men ikke gå ind i en konfronterende diskussion. Hvis du er tilhører og sidder og hopper i stolen for at diskutere, så skriv et notat, så du kan huske det til diskussionsfasen.

Efter høringen er der fri diskussion.

Øvelsen dommenterer hvor forskelligt "eksamensorienteringen i undervisningen" kan være for eleverne i forskellige fag.

I forbindelse med et kursus for en gruppe VUC-lærere har de udført disse øvelser og jeg har noteret alles svar:

„Fanden har skabt eksamen. Jeg hader selv eksaminer og vil aldrig selv gå til prøver mere“

„Deltagerne lægger for meget i eksamen - de tar det som en vurdering af hele deres personlighed. Hvis jeg får en god karakter, så er jeg god. Vi har brug for at lære nogle teknikker til at tage fat om det problem“.

Ja, teknikker og teknikker. Der skal noget mere til end en pædagogisk „teknik“ for at give elever og kursister en selvværdsfølelse, som giver dem mulighed for at sondre mellem menneskeligt selvværd og en nøgtern erkendelse af at man på nogle områder ikke behøver at være verdensmester.

Samtidig har uddannelsessvage elever og kursister ikke desto mindre „ret“ i den forstand, at deres „værd“ på arbejdsmarkedet vil blive målt på deres professionelle kompetence.

Men det er en vigtig side af lærerens menneskelige kompetence at kunne igangsætte frugtbare klassesidder af sådanne problemstillinger. Det kræver dyb personlig afklaring og en høj grad af selvopmærksomhed mht. de signaler man verbalt og nonverbalt sender ud i klasseværelset.

„Vi ved ikke hvad vi måler. For meget står og falder med de få minutter. For lang tid af undervisningen beslaglægges: „Er det sådan vi bliver spurgt til eksamen“ spørger de midt i alting“.

„Jeg har selv prøvet at dumpe, det var afskyeligt. Jeg er selv sød i eksamenssituationer. Jeg har oplevet skrækken i kroppen“.

„Jeg synes det er godt at få strammet op omkring faget via eksamen. Det fastholder og definerer et fagligt niveau. Det giver en intensivisering af undervisningen. Et overblik, deltagerne må så at sige „kigge ovenfra og ned“. Det er vigtigt for deltagerne at øve sig i at gå til prøve. Der er behov for feedback“.

„Det er en svær situation for læreren, man kan komme til at være en dårlig eksaminator. Man kan bagefter føle stærk trang til at tage hele sin undervisning op til revision.“

„Der er så mange fordomme på deltagerens side: At man altid skal være nervøs. At det skal være svært. At klappen skal gå ned. At bare man siger noget kan man ikke få 03. At man skal huske at rette selv små fejl“.

„Jeg synes prøver er OK. Det er udmærket at vurdere, ellers er det meningsløst. Nogle vil lære matematik. Andre skal have en karakter og videre i systemet. Den skriftlige eksamen er ens over hele landet. Tidsfaktoren er et problem. Jeg beder deltagerne før eksamen notere deres tidsforbrug ved tilsvarende opgaver de får for som lektier. Der

er ved den mundtlige eksamen det problem at spørgsmålene ikke har samme sværhedsgrad selv om man gør sit bedste. En spændende utopi ville være en helt åben snak om deres faglige forståelse“.

„Ja, nu er eksamen der jo. Jeg ser meget stress og usikkerhed som giver splittelse hos deltageren i selve situationen. Eksamen er OK som afslutning. Eksamen tydeliggør forholdet mellem deltager og lærer - der er ikke jævnbyrdighed“.

„Jeg bliver som lærer stadig bedre til at finde de tekster, som går godt ved eksamen. Man kan godt se andre læreres opgivelser, men de kan være uforståelige. F.eks. novellen „Lykke“. Det er ment ironisk - fremmedsprogede forstår det ikke og går galt af hele novelletolkningen“.

„Det kan ikke være skadeligt at der bliver stillet nogle krav. Eller at man søger at måle viden og færdigheder hos deltagerne. Som lærer kan jeg nogle gange spekulere over om jeg har formidlet prøven lidt for godt. Man kan bruge eksamen til at få feedback på ens egen undervisning i bestemte faglige områder - uanset hvad man selv har syntes“.

„Jeg synes eksamen er noget lal, også i dansk. De lirer bare noget af. Det er som lodtrækning“.

„Eksamen er noget møg! Den kræver for meget energi. Den er for tilfældig. Deltagerne er nervøse og læreren har det skidt. Det giver et dårligt forår“.

„Gad vide hvordan vores negative holdning til eksamen påvirker deltagerens forståelse af eksamen. Eksamen er en forkert og overflødig bedømmelse - burde afløses af andre former for evalueringer. Man kunne lade deltagerne bedømme sig selv og hinanden“.

„Jeg kan godt lide eksamen. Det er rart at tale. At have ordet. Jeg er god til det“. De skal også lære at holde ud og komme igennem. jeg er som lærer skrapere i undervisningen end jeg er ved eksamen“.

„Jeg prøver at lave en „prøvekultur“ i klassen. Vi snakker om at det vedrører os alle sammen. Alle bliver til den bitre ende. Så taler vi om eksamen bagefter“.

I en anden sammenhæng siger en gymnasielærer: „Jeg er lidt i tvivl om min egen holdning. Skal eksamen være en realistisk vurdering af en elevpræstation eller skal jeg søge at give den højest mulige karakter?“

„Jeg ved ikke om man selv synes at eksamen egentlig tester det, som de har brug for at lære her i faget. Altså - i det hele taget tænke mere over hvilken kompetence i faget de har brug for. I realiteten er vi ikke enige om hvordan der skal vægtes ved eksamenspræstationen“.

„Jeg er jo egentligt selv til eksamen i hver eneste time“.
Lærere kan være stærkt ambivalente i deres eksamenssyn

Ved en eksamen i pædagogisk psykologi på universitetet i København spurgte jeg tillidsfuldt vores respekterede lærer i faget hvad, der skulle til i den skriftlige besvarelse for at få „UG“. Det var helt klart et „forkert“ spørgsmål, der kom et noget vævende svar. Jeg fik Mg- og skammede mig over min letfærdige besvarelse. Det var først år efter at det for alvor gik op for mig at han sandsynligvis ikke kunne give et svar.

Men det skal en professionel lærer kunne. Spille med åbne kort og klart og tydeligt være i stand til at redegøre for hvilken slags faglig præstation, som giver hvilken karakter. Kan man ikke det er man selv med til at mystificere eksamen. Kan man ikke vejlede eleven er læreren ikke kompetent til at føre eleven op til eksamen.

Men der er et problem: Censor er en blind makker. Læreren ved ikke hvem censor er medens der undervises i skoleårets forløb. Men censor har væsentlig indflydelse på karaktergivningen. Derfor er læreren egentlig delvis reelt forhindret i at give den klargøring, som jeg efterlyste ovenfor.



Eksamen er igen ved at blive nogenlunde respekteret blandt lærere i den boglige offentlige skole. Men - det er noget „man gør“. Uden begejstring. Uden overbevisning. Uden seriøst udviklingsarbejde og bearbejdning af erfaringer. Delvist modvilligt, eksamen ses som anstrengende og besværlig. Der er stor usikkerhed om hvilke personlige eksamenspraksis-ser man tør tale åbent om. Tænk hvis man i årevis har eksamineret på et forkert grundlag.

Lærernes ambivalens og privatiseringen af lærerens eksamenspraksis betyder at elever, kursister og studerende ikke bliver eksamineret så ensartet som de burde, ja - at de i realiteten ikke tager den samme eksamen. Selv om de er på samme skole, samme trin og samme fag: Lærerne underviser forskelligt og eksaminerer forskelligt.

Lærerens eksaminationspraksis er privat udviklet

„Vi er jo ikke blevet uddannet i at føre elever op til eksamen. Jeg var heldig og fik tilfældigvis en fin vejledning af den første censor jeg havde. Det er en meget alvorlig mangel ved vores pædagogiske uddannelse. Den nye lærer står i en meget vanskelig situation.“ (En gymnasielærer).

Hvordan indsocialiseres læreren i den aktuelle korrekte holdning

til eksaminationens praksis? Der findes omfattende regelsamlinger vedrørende eksamen. Som de fleste lærere har læst en gang. Adspurgte direkte viser det sig ofte at være længe siden. Den personlige handlingsmæssige praksis, som læreren har, er dels overtaget mere eller mindre direkte fra de gange man selv var til eksamen.

Eksamen kan alene af denne grund meget vel afspejle en skolekultur, som den var i lærerens egen barndom og ungdom, altså forældet i forhold til nutidens fagdidaktik og pædagogik. Og denne overtagelse er sprogløs.

I realiteten kan den mundtlige eksamenspraksis tænkes at være ukritisk overtaget og imitativt videreført gennem adskillige lærergenerationer. Måske ligger oprindelsen i kirkens overhøring ved kristendomsundervisning og konfirmation?

Udover dette er lærerens praksis også forhandlet med en række censorer gennem årene. Sjældent med lærerens nærmeste daglige kolleger. Det gør samordningen af undervisningen mht. fagdidaktik og pædagogik særdeles vanskelig. Det gør opnåelsen af en fælles kvalitetsopfattelse af undervisningen på en skole vanskelig.

Det er dybt interessant, at lærerens eksamenspraksis således er privat livshistorisk udviklet og i meget vidtgående omfang forbliver privatiseret. Det betyder i praksis at dette afgørende vigtige led i skolens liv er unddraget et kritisk søgelys og unddraget åben kvalitetsudvikling.

Nogle kursister eller elever kan læreren have et særligt forhold til. En kursist har i matematik i udstrakt grad hjulpet læreren med at undervise holdkammeraterne. I eksamen viser det sig at han derved har forsømt at udvikle sin egen matematiske viden. Læreren bliver så konsterneret at censor overtales til at lade eksaminanden trække et nyt spørgsmål - som han klarede lige så dårligt.

Lærere drøfter også eksamen med deres kolleger. Men i sagens natur er der her tale om „offentlige“ meninger. Og kollegerne kender ikke hinandens virkelige eksamenspraksis da man er censor på andre skoler end ens egen.

Naturligvis. Jeg ved det. Jeg ved det: Der foregår i disse år en del forsøg med nye eksamensformer. Fint og godt. Jeg hører tit lærere komme med løse henvisninger til „noget nogen vist nok har gjort“ hvorefter de går ind og eksaminerer nøjagtigt som de plejer.

For det jeg skriver om i dette hæfte er min up-to-date erfaringsbaserede viden om hvad typiske lærere rent faktisk siger og gør lige nu og har gjort i årrækker.

Vi er tydeligvis på vej til at tage eksamensinstitutionen op til kritisk udvikling. Men formentlig mere end 90% af alle eksaminer i skolen foregår helt traditionelt.

Lærerens eksamenspraksis er privat udviklet i intern dialog med egne eksamenserfaringer og ekstern dialog med censorer og kolleger. Ens praksis forbliver imidlertid overvejende privat netop fordi censorerne skifter. Præcis af denne grund kan lærerens personlige tolkninger af læseplanen og vægtning af enkelte stofelementer, særlige personlige for-kærligheder, slå stærkt igennem i eksaminationen.

„Jeg giver intet for blot og bar reproduktion“ siger en handelsskolelærer til mig. Og deri er han sikkert enig med eksamensbestemmelserne. Men pointen er, at dem er han fløjtende ligeglad med: Det er en personlig og privat holdning, som udtrykkes. Der er stor distance fra denne private praksis og så til lærere, som beklagende fortæller mig at „vi må ikke give noget for referat i sig selv“. Her beklager de dette men må overholde bestemmelserne.

„De skal kunne noget selv! De skal ikke bare servere renskrevne noter fra lærerens time. - Men selvfølgelig skal der lige være en bund“ siger en anden.

Selv har jeg den opfattelse at mange lærere - formentlig på grund af deres egen overlegne studievandhed - desværre undervurderer hvilken intellektuel kraft-præstation en præcis referering af en faglig tekst egentlig er. Det kræver ikke blot en udenadslære som i sig selv ikke er let. Det kræver også at eleven anskuer teksten solidarisk med forfatterens perspektiv. Ved at prioritere på denne måde frasorterer vi dels mange indvandrere og flygtninge, men også mange (andre) danskere som er uvante med boglig uddannelse.

Lærerens eksamensholdning sorterer eleverne

Lærerens holdning til at forberede eksamen kommer i praksis utvetydigt til at afgøre hvilken holdning man har til lighed i uddannelses-systemet. Spørgsmålet er helt enkelt hvilken forskellig forberedelse til eksamen skal de enkelte elev- og kursistgrupper have for at få samme chance i eksamenssituationen. Ignorering af eksamen er en effektiv social sortering i praksis.

Mine forældre var skam godt nok klar over eksamens

betydning. Selv om der ikke blev talt meget om det fulgte de med i om jeg læste til eksamen. Min eksamenslæsning, i mellemskolen, gymnasiet og på universitetet var omgærdet med respekt, en respekt, som rituelt blev formidlet til besøgende: „Sten drikker lige en kop the med - men han læser til eksamen!“

Jeg var fredet. Hvor mange af vortids elever er det? Hvor mange forældre tør sætte deres egen fornemmelse af behovet for lektielæsning og eksamenslæsning igennem over for ungdomskulturen?

Det barokke er, at der i 60'erne og 70'erne var mange stærke initiativer mht. at sabotere eksamen fordi den blev set som socialt undertrykkende. Således enedes lærerne på psykologistudiet (deriblandt modvilligt jeg selv) i en periode om kun at bruge tre karakterer fordi karaktergivning var usikker. Nogle gik ned til „Bestået / Ikke bestået“ og så det nærmest som en revolutionær handling. Andre syntes det var „synd“ for kursister og studerende at de overhovedet skulle udsættes for eksaminationens prøvelser.

Rent faktisk møder jeg stadig mange lærere, som under fire øjne er villige til at vedgå at de egentlig overhovedet ikke ønsker at beskæftige sig med eksamen. At de så godt som muligt ignorerer eksamen så den ikke forstyrrer deres undervisning. „Det tror jeg også eleverne er bedst tjent med“. Måske - men hvilke elever. De elever som hjemme kan få den støtte læreren ikke vil give!

„Kursisterne ønsker eksamen, disciplin osv. Men det er bare udtryk for deres usikkerhed“, siger læreren til mig. Er det det! Eller er bemærkningen udtryk for lærerens usikkerhed?

Disse holdninger er næppe længere almindelige i ekstrem form. Men ambivalensen plager stadigvæk mange lærere. Og det manglende udviklingsarbejde omkring eksamen forhindrer folk i at komme videre til en mere konstruktiv udnyttelse af eksamensbegivenheden. Afklaringen af alt dette vanskeliggøres ved at læreres offentlige holdninger ikke altid svarer til deres privatiserede handlinger - i undervisningsforløbet og i eksamen.

Når man arbejder med problemstillinger vedrørende eksamen er den mest påtrængende erfaring denne, at det for mange lærere er nyt at forholde sig åbent og kritisk-konstruktivt til deres egen konkrete eksamenspraksis. Og de, der spontant udtaler sig, repræsenterer langt fra altid deres mere tilbageholdende kolleger.

Skal læreren understøtte eleven mest muligt i at gøre et godt indtryk

på censor. Eller skal læreren være neutral, krævende og konstaterende for at give eleven lejlighed til at vise sin præstationskompetence under pres. Sådanne spørgsmål er det utroligt vigtigt at få afklaret når der skal arbejdes med kvalitetsudvikling i skolen.

Skolebaserede erhvervs kvalifikationer er i dag vigtigere for den enkelte end nogen sinde før. Lærerne har klaret deres egne eksaminer. Måske skulle de bruge deres ekspertise til at bistå elever, kursister og studerende med at udvikle en velfungerende eksamenskompetence og i at bruge kundskaberne videre frem - snarere end tøvende og privatiseret at lade tingene gå deres skæve gang - som mange gør i dag.

Eksamen er i dag i vid udstrækning unddraget offentligt såvel som videnskabeligt indblik og kan derfor ikke gøres til genstand for en åben kvalitetsudvikling.

Eksamen er en afprivatisering af elevens tilpasning til skolens budskab og arbejdsmetoder

Elever, kursister og studerende som kommer fra en uddannelsesfremmed baggrund - måske endog uddannelsesfjendtlig - kan ikke hjemme få kvalificeret støtte til eksamensforberedelsen. Derfor er lærerens holdning til eksamensforberedelse så vigtig.

Eksamenstiden er den tid hvor eleven eller kursisten endegyldigt må tage skolens intellektuelle viden og sprogkode til sig hvis de vil have gode karakterer. De kan ikke længere parkere den faglige viden og sproglighed uden for sig selv i form af noter og lærebøger. Præcis her må ethvert forsøg på en privat tolkning af skolegangen ophøre. De går til eksamen på skolens og lærerens præmisser. Men nogle vil ikke overgive sig selv om de derved afskærer sig fra videregående uddannels:

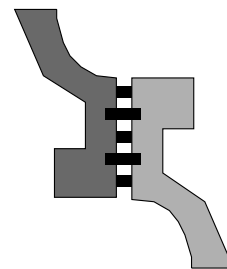
Jeg sidder og taler med en begavet og stilfærdig autodidakt programmør, som har været til mundtlig eksamen i HF dansk. Det gik ikke så godt. Hvilket overraskede mig fordi jeg gennem klasserumsobservationer over halvandet år havde kunnet konstatere at han var dygtig i faget. „Sten“, siger han så „det der - det er ikke mig“. Det han henviste til var den faglige terminologi! Han vidste så udmærket hvad læreren gerne ville høre men hun fik det ikke. „Det var ikke ham“ at sidde der og gøre sig til og „overgive“ sig på dette intime sproglige plan. Han saboterede sin egen eksamenspræstation hellere end at overgive sig til skolens sproglighed. Jeg var lettere rystet.

Tillige må eleven have været opmærksom på den enkelte lærers særlige faglige udtryk og faglige præferencer for helt præcist i eksamenssi-



tuationen at kunne levere det læreren ønsker. Netop metodefriheden betyder at eleven f.eks. ikke bare kan skifte fra en lærer til en anden.

Jeg husker en VUC kursist, som skiftede fra HF-dansk på et VUC i København til et andet i Københavns Amt. Hun opdagede møjsommeligt at de to lærere havde diametralt modsat fagsyn og at det meste af det hun havde lært det ene sted - og hun var samvittighedsfuld og hårdtarbejdende - ikke kunne bruges hos den næste dansklærer.



Kursisten, eleven, skal altså tilegne sig den enkelte lærers helt særegne signalsystem. Mange lærere har stærke idiosynkrasier over for bestemte faglige udtryksformer som måske ganske vist står i lærebogen, men som efter deres mening er „forkerte“. Specielt deltagere, som ikke er studievante, finder sådanne dobbelte terminologisystemer komplet forvirrende. Hvem skal de tro på - læreren eller lærebogsforfatteren? Den ene lærer eller den anden? Den uddannelseserfarne deltager ved at lærerens helt personlige sprogbrug er koden, der skal gengives til eksamen for at gøre læreren tilfreds. Men ved også, at det, der står i lærebogen er en vigtig „reserveviden“, som censor måske vil insistere på at få.

I anden sammenhæng (Se T-6 om den boglærde lærers socialkarakter) har jeg fremanalyseret en række karaktertræk, som lærere ofte har tilfælles. Spørgsmålet er, om elever og kursister når alt kommer til alt kan tilegne sig lærerens vidensform og tankeform uden derved også at være nødt til at tilegne sig væsentlige træk af den boglærdes karakterstruktur. Hvis eleven eller kursisten ikke vil ligne læreren kan de måske af denne grund være nødt til at afvise tilegnelsen af lærerens kundskabstilbud - selvom de ud fra alle „fornuftige“ analyser burde være interesseret i at tilegne sig skolefagene. Dette kunne være en dybere motivationspsykologisk forklaring på at mange elever og kursister til tider aktivt desorganiserer deres egne læringsprocesser i skolen. (Se også T-16)

Det er klart at denne problematik bliver sat på spidsen netop ved eksamen. Her kan man ikke længere „lade som om“ at man tilpasser til skolekoden. Her må man indoptage den dybt personligt for at klare sig igennem.

Min tese er altså, at en vis gruppe - jeg ved ikke hvor stor - af elever, kursister eller studerende afviser uddannelsesinstitutionens visdom af personlighedspsykologiske grunde og ikke som følge af intellektuel utilstrækkelighed. Det ville kunne forklare mange læreres frustrationer over at „begavede“ elever ikke „gider“ tage faget til sig.

3. Undervisningen skal hænge sammen med eksamen

Evaluering kan være personlighedsbelastende for læreren

„Man har jo en dobbeltrolle - som bedømmer, og som venskabelig voksen hvor man er på lige fod“, siger en VUC-lærer.

Undervisning er ikke et skuespil. Det er professionelt arbejde. Læreren udfylder ikke „roller“ men står for en kvalificeret undervisning: Faglig, fagdidaktisk og pædagogisk. Det ligger i selve undervisningsvirksomhedens grundkarakter at læreren må forholde sig evaluerende til delta-gerens læreproces af mange grunde. Men ikke mindst for at befordre stoftilægnelsen hos eleven. Uden feedback er det svært at vurdere sin egen læreproces. Samtidig ved vi at venlighed, god kontakt og personlig opmuntring er nødvendige forudsætninger for at elever, kursister og studerende magter at tackle krævende læreprocesser, krævende opgaver.

Der er derfor ikke tale om en dobbeltrolle men om en nødvendig helhed hvis man overhovedet har accepteret at være kvalificeret professionelt arbejdende lærer.

Men det er sandt, at læreren er dybt personligt involveret i undervisningen og relationen til deltagerne. Og det, der kan ligge i citatet er også den smerte det kan forvolde læreren at 1) opdage ens egen undervisning ikke har været fyldestgørende (jvf. mit forord) og 2) opdage at eleven ikke har taget den gode undervisning til sig og 3) være vidne til elevens egen græmmelse over en dårlig præstation og en lav karakter.

Dette har i udpræget grad været gældende for mig selv. Jeg kunne tidligere ikke lide at eksaminere folk - f.eks. på universitetet - fordi jeg var i dyb tvivl om hvorvidt min undervisning var god nok. Jeg blev personligt ramt hvis de ikke tog noget til sig når jeg for alvor lagde mig i selen. Og jeg havde svært ved at møde den bævende underlæbe og de blanke øjne hos den skuffede kursist eller studerende.

I en del af mine konsulentprojekter er det da også nu klart for mig, at jeg har forholdt mig laissez-faire agtigt til kursisterne - som typisk har været lærere.

Hvis de tog min undervisning og vejledning til sig - så fint nok. Hvis ikke - så generede jeg dem ikke ved at udstille deres uvidenhed.

Men det dur ikke. Det betyder i længere konsulentprojekter at jeg bygger på sand. De elementære begreber og arbejdsformer skal være på plads. Så nu arbejder jeg stadigt mere praktisk med kollega-observation knyttet til øvelserne og præcise spørgsmål fra mig.

Imidlertid er der en hårfin grænse fordi mange lærere bryder sig meget lidt om at få deres egen uvidenhed offentligt konstateret. Og jeg skal sælge mine konsulenttydelser på det åbne marked. Hm..... Det gøres jo ikke lettere ved at lærerne ofte ser på deltagelsen i pædagogiske udviklingsprojekter som en lidet krævende og nærmest frivillig aktivitet. En hel del har klart den holdning, at jeg ikke som konsulent kan tillade mig at eksaminere dem!

Deltageren skal i god tid før eksamen opnå en realistisk selvopfattelse af eget faglige standpunkt

Min barndoms mere eksaminerende undervisningsform er i dag ualmindelig. Lærere går i dag snarere ind i venlige dialoger med elever og kursister. Hvis een elev ikke kan svare går man videre til den næste og sammenstykker på den måde en faglig stofgennemgang.

Men herigennem får den enkelte deltager aldrig en klar forestilling om hvad de kan præstere hvis de f.eks. i tyve minutter har ansvar for at fremlægge deres samlede viden om et fagligt spørgsmål. Det er overvejende de dygtigste elever, som har længere dialoger med lærerne.

Eksamen - især den mundtlige - kan så give eleven et chok. „Jamen så dårlig er jeg ikke, det har du aldrig sagt!“. Selv når der er årskarakterer kan de være i tvivl - fordi den karakter opsummerer en længere periode og den enkelte elev ved godt at lærerens skøn bygger på ret korte ordvekslinger.

Deltagerne har brug for at tilegne sig et overblik over faget som parat viden

Hvis elevens faglige kundskaber er fragmenterede er de ikke halvt så meget værd som hvis de er hægtet op på et fagligt overblik.

Dette faglige overblik findes til dels i læseplanen som mange lærere omhyggeligt gennemgår. Men på dette tidspunkt har eleverne ikke nogle kundskaber at hægte op på oversigten: De står jo lige der hvor

fagtilegnelsen først skal til at begynde.

Se T-9 om elevansvarlighed og tilegnelseskompetence,
T-16 om kritisk projekttænkning og faglig
basisviden.

Først efter nogen tids undervisning besidder elever eller kursister en personlig viden, som de kan placere i en faglig struktur. Men det bliver den ofte ikke.

Mange lærere mener, at det faglige overblik opstår som følge af fagtilegnelsen og nærmest af sig selv. Ud fra en lang række klasserumsobservationer og egne læreproces-erfaringer er jeg ikke overbevist.

Det kan lige så vel være, at „fagligt overblik“ er en særlig slags viden - en så at sige metafaglig viden - som eleven skal tilegne sig for at kunne orientere sig i sine egne faglige vidensbrokker.

Det er min opfattelse, at læreren med fordel kan undervise i denne oversigt som kernestof. Det vil sige at eleverne særskilt overhøres i deres tilegnelse af fagets helhedsstruktur (inden for læseplanens omfang).

Der er med andre ord tale om to forskellige typer viden. Den ene er faglig viden om afgrænsede faglige emner og problemstillinger. Den anden er kendskab til strukturen i det samlede læseplansområde for det pågældende undervisningsår.

Denne metafaglige struktur eksisterer ikke uden videre i læseplanens bestemmelser. Og selv om den gjorde ville det ikke være i et sprog eleverne kunne bruge. Hvortil kommer at mange lærere også forstår metodefriheden som en frihed i selv at tolke indholdsmæssigt hvad der skal lægges vægt på i faget.

Så - det fagoverblik eleven eller kursisten har brug for at tilegne sig hos en bestemt lærer må læreren opbygge for dem så det passer med det faktiske undervisningsforløbs faglige indhold. Og der skal med mellemrum arbejdes med dette som vidensstof, som skal beherskes. Det vil sige at læreren skal undervise i det, skal føre dialoger med eleverne som viser om de forstår pointen og skal overhøre dem i om de kan det.

Da jeg læste til embedseksamen i psykologi brugte jeg et gammelt studieteknisk råd fra Bo Jarls „Eksamens-bogen“: Man repeterer ved hele tiden at bruge 2/3 af den resterende tid på at gennemgå hele stoffet med særlig vægt på det man finder sværest. Dels opnår man herved en mere udjævnet viden. Men dels opnåede jeg ved de sidste repetitioner et „horizontalt“ overblik, som gjorde det muligt

for mig i eksamenssituationen at „hente“ viden fra fjerntliggende faglige områder og dels kunne jeg direkte sprogligt demonstrere et overblik. Det var ikke mindst dette faglige overblik, som duperede lærere og censorer og gav et UG. Jeg var også selv helt forbavset. Det var først ved denne afsluttende mundtlige eksamen efter seks års studier at det gik op for mig hvad et „fagligt overblik“ overhovedet var.

Det kom ikke af sig selv. Det opstod som følge af en specifik form for eksamenslæsning.

I mine observationer af mundtlige eksamens-situationer fra de seneste år (gymnasiet, VUC, handelsskoler) er det da også helt klart at de elever og kursister, som kan forbinde konkret faglig viden med et fagligt overblik står meget stærkt.

Eleverne kan overse den faglige progression

Tæt forbundet med spørgsmålet om fagligt overblik er spørgsmålet om faglig progression.

Hermed menes hvordan læreren bevæger sig fra et afsnit i stoffet eller fra en arbejdsform i timen - og til den næste.

Det tog mig mange hundrede observationstimer at få øje på dette forhold. Og det var nærmest retrospektivt at erkendelsen kom. Derfor har jeg få konkrete eksempler - fordi selv jeg, trænet uddannelsesforsker, overhørte lærerernes signaler.

Hvad angår matematikundervisning er det en almindelig dårlig vigtighed at citere „heraf fremgår klart“, tilhørerne griner med det samme. For pointen er jo netop at for alle andre end matematiklæreren fremgår det overhovedet ikke - og da slet ikke klart. Men matematiklæreren springer ubesværet fra een indfaldsvinkel til en anden, fra een fase i opgaveløsningen til det næste afgørende udspil.

Skolefaglig viden er sammenskruet ud fra mange og meget forskellige hensyn. I dag er det enkelte fag ofte et kompromis mellem en række forskellige fagsyn efterhånden som generation efter generation af fagkonsulenter m.fl. har sat deres præg på nye læseplaner.

Overgangene mellem de forskellige faglige elementer kan derfor være slet skjulte skyttegrave mellem uforligelige faglige frontafsnit. For ikke at forvirre deltagerne bevæger læreren sig imidlertid ofte abrupt og uden begrundelse fra stofafsnit til stofafsnit. Eller bruger et sprog, som egentligt ikke hænger sammen. Tavst kan læreren have en indre

dialog med sig selv om det betimelige i læseplanens grænsesætning og prøve at imødegå de mest tåbeligt afsnøringer i faget. Men over for deltagerne er læreren ofte lukket om dette eller kommer med kryptiske henvisninger til faglige uenigheder som kun meget få elever begriber noget af.

Det vanskelige er, at der kan være tale om sociale konventioner som læreren har tilegnet sig under uddannelsen måske ved rent mundtlig imitation og ikke altid med en egl. erkendelse af at der kan være tale om konventioner og ikke om egentlige faglige forklaringer. Det er ikke givet at sætningerne står nedskrevet noget sted i lærebøgerne. Jo mere imitativ lærerens tilegnelsesproces har været desto vanskeligere er det for læreren overhovedet at få øje på sine egne nøgle-sætninger. Derved får læreren ikke tydeliggjort over for elever og kursister hvordan fremskridtet i stofbe-handlingen kan bestå i en kompliceret vekselvirkning mellem begrundelser, som står klart og tydeligt i lærebogen - og „taleformler“, som læreren har over-taget ved mundtlig imitation.

Når læreren i klassen sammen med deltagerne gennemgår en faglig opgave er der også her løsningsfaser. Og disse løsningsfaser er i sig selv et eksempel på en nødvendig faglig progression.

Når man skal bevæge sig fra en løsningsfase til den næste kræver det bestemte intellektuelle spring. Ofte sker der det, at netop her griber læreren ind over elevernes lidt forvirrede bidrag og udkaster den korrekte faglige indgangsvinkel til næste fase. Så snart læreren er kommet med den magiske formel kan andre end de dygtigste af eleverne igen blive produktive.

Hvis læreren drister sig til at spørge mere overordnet løsningsstrategisk: „Og hvordan kommer vi så videre“ - er svaret meget ofte en larmende tavshed. For det er jo just præcist her læreren selv plejer at tage over.

Hvis der kommer et brugbart svar er læreren glad og fortsætter sammen med eleverne. Ved næste progressive spring skal man så ud fra en spredningsopfattelse spørge en anden elev. Derfor bliver kun ganske få elever klare over om de selv, alene, magter den samlede faglogiske progressive bevægelse gennem opgaven.

Det kan de så finde ud af i hjemmearbejdet. Når læreren så får en stak opgaver tilbage hvor der er mysteriøse fejl og mangler kommer det trælse arbejde med at rekonstruere hvor i den faglogiske progression eleven gik galt derhjemme.

Med andre ord: Såvel hvad angår den bredere fremstilling af faget som

hvad angår det faglige overblik og løsningsfaserne i opgavebehandling er et kritisk punkt lærerens nøjagtige sprogbrug og ræsonneren som ledsager, udløser og legitimerer det fagligt intellektuelle spring fra en faglig „isflage“ til den næste. Fra en løsningsfase i en opgave til den næste løsningsfase.

I en moderne fagcentreret og eksamensforberedende undervisning må læreren derfor lægge overordentlig meget vægt på at opdage de sproglige nøglesætninger i sin egen faglogiske progression (f.eks. ved hjælp af kollegial observation af undervisningen med påfølgende samtale) - og formidle disse til eleverne. Elever, kursister og studerende har især brug for at tilegne sig disse „overgangsformler“ fordi de uden disse til eksamen er hjælpeløse og svømmer planløst rundt i deres måske ellers udmærkede faglige vidensfragmenter. Såvel ved den skriftlige som ved den mundtlige eksamen.

Ved den mundtlige eksamen er det meget tydeligt om de har fået fat på disse nøglesætninger af fagligt strukturerende art. Har de ikke det vil de hele tiden gå i stå når de har svaret på det enkelte spørgsmål. De har ikke selv noget bud på næste skridt i stoffremlægningen i eksamenssituationen. De kan have lært sig svar uden at have tilegnet sig spørgestrukturen.

Netop dette er erkendt i den klassiske amerikanske studielæse-teknik SQ3R: Survey, question, read, recite, review. Hvor de gør meget ud af at den collegestuderende selv opfinder og formulerer en spørgestruktur til stoffet. Som regel en spørgestruktur, som går på tekstens overflade. Men det er en begyndelse. Jeg brugte denne teknik da jeg læste til embedseksamen i psykologi, hvor jeg krydsede den med Bo Jarls repetitionsmetode.

Når eleven, kursisten eller den studerende arbejder med denne „spørgestruktur“ kæmper de i virkeligheden med at opnå et erkendelsesfilosofisk trindhøjere perspektiv på stoffet. De stiller spørgsmål om det faglige stof og må derfor forholde sig til det.

Det er lærerens overordnede indfaldsvinkel til stoffet, som er svær for mange at tilegne sig. En trindhøjere erkendelse af de „tilgange“, de „dør-åbnere“ som lukker stofområdet op, formidler opgaveløsningen.

Eleven skal tilegne sig en faglig sprogbrug

I forsøget på at gøre det lettere for elever og kursister kan læreren vælge i betydeligt omfang at imødekomme deres ønsker om en mindre krævende, mindre eksakt, faglig sprogbrug.

Naturligvis eksisterer der overflødig, oppustet og overkompliceret faglig sprogbrug. Men almindeligvis udtrykker de faglige begrebssystemer en værdifuld koncentration af viden og analysemetoder som eleven ikke kan være foruden.

Meget af terminologien er stadig hægtet op på sproglige rødder af latinsk eller græsk oprindelse. Eller afspejler en overfladisk fordansking af fremmedsproglige fagudtryk. Som varmhjertet lærer kan man let komme til at synes at det er „synd“ for kursister fra læsefremmede miljøer - HF elever og VUC-kursister - at de skal slås med disse besværlige ord.

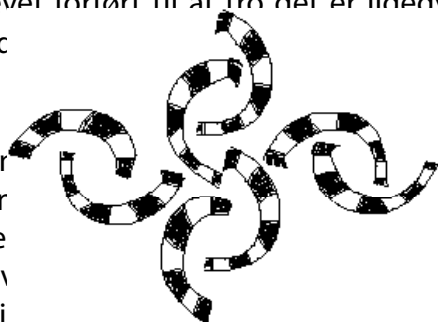
Resultatet kan være at læreren i undervisningen gradvist ændrer sin egen sprogbrug i retning af deltagerens eget hverdagsdansk. Efterhånden bliver samtalen mere og mere upræcis, indirekte indkredsende

„Ja, det er noget i den retning, men måske ikke lige det ord jeg ville bruge“, siger læreren undskyldende med et smil til kursisten. „Nå ja“, siger kursisten eller eleven, „men vi har vel også hver sit sprog“. Læreren griner for det er jo sandt, men undlader at klargøre den faglige terminologis betydning for deltagerne. Sådanne replikskiter har jeg tit iagttaget i handelsskoler og voksenundervisningscentre. Men også i gymnasier.

Konsekvensen er, at eksaminanden i eksamenssituationen stadig tror det er mindre vigtigt at bruge en præcis faglig terminologi. Men her har læreren en helt overraskende klar holdning. Læreren ved udmærket at censor ikke vil kunne acceptere en omtrentlig viden udtrykt på hverdagsdansk. Og bliver gang på gang forskrækket over at eleverne er så fagligt upræcise: „Jamen hvad hedder det?“ spørger de med stigende alarm i stemmen.

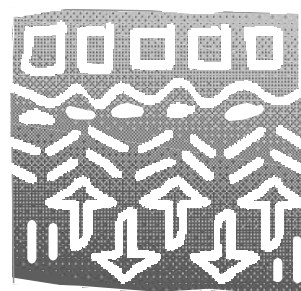
Deltageren er helt enkelt blevet forført til at tro det er ligegyldigt hvordan man siger det blot ind i den rigtige retning.

Vi er her lar se af
historieboger skole-
eksamen. Me t jeg i
det mindste v re en
eksakt gengi illing.
Dette er ikke en ligegyldig pointe. Ti år senere
gjorde jeg det igen men på et langt mere udviklet
intellektuelt og selvstændigt plan. Det fælles element
var min sociale gruppes uudsagte viden om at man
skal tage faget til sig præcist som læreren formidler
det hvis man vil klare sig godt ved eksamen. Man
skal aldrig tro på at læreren for alvor ønsker at eleven



vælger sin egen fremstillingsform.

Ved førnævnte eksamen i dansk på HF-VUC hjælper læreren kursisterne ved at give dem en komplet oversigt over samtlige de faglige begreber hun har brugt i undervisningen over to år - men uden definition. Med plads til at kursisterne så kunne udfylde de tomme linjer med det, de havde skrevet af noter i årenes forløb. Så vidt jeg som forsker kunne konstatere var der kun een ud af cirka ti kursister, som overhovedet forsøgte sig på denne opgave. De havde lært sig sådan cirka hvad ordene stod for - men at de selv skulle tage dem til sig i nøjagtigt denne sproglige form - havde de ikke accepteret. Og det var endda hos en fagligt ambitiøs lærer, som klart havde fastslået betydningen af at de brugte en præcis faglig sprogbrug. Klart for hvem? - Øh ja, for forskeren altså.



4. Eksamenskompetence skal udvikles i undervisningen

Eleven har brug for en eksamenskompetence

Hidtil har det mest almindelige været, at den mere målrettede eksamensforberedelse er placeret i månederne op til eksamen. Og selv om mange lærere er ved at se mere positivt på eksamen - eller i det mindste accepterer dens eksistens - opleves optakten stadig af mange som en forstyrrelse i den „normale“ undervisning. Selv om daglig undervisning og eksamen er del af samme undervisningshelhed. Er del af skolens opgave.

Det er grundtesen i dette teksthæfte, at kendskabet til eksamen i dag er en af de kraftigste sociale sorteringsmekanismer i skolen. Kendskabet til hvad eksamen kræver. Kendskabet til hvordan man som elev, kursist eller studerende allerede tidligt i skoleåret skal tænke frem til denne prøvelse og tage aktive foranstaltninger i sit skolearbejde. Såsom helt grundlæggende at holde pinlig orden på de mange løse papirer, som læreren uddeler. Såsom tidligt at mærke sig lærerens præcise ord og vendinger og hvilken personlig holdning læreren har til stoffet. Og meget andet.

Modsvarende er det i dag den progressive lærers opgave tidligt at tydeliggøre sin holdning til eksamen og sin eksamenspraksis. Og gradvist i løbet af året sikre sig, at eleverne tilegner sig en effektiv „eksamenskompetence“. Dette kan ikke opnås ved at ignorere eksamen. Det belønner de stærkeste, de mest strategiske af eleverne.

Tilegnelsen af viden om eksamen og handlingskompetence mht. såvel daglig forberedelse og koncentreret eksamenslæsning samt vellykket fremlægning - tilegnelsen af hele denne særlige kompetence må være et primært undervisningsmål. Læreren må være lige så opmærksom på denne side af elevens kompetenceudvikling som på tilegnelsen af faglig viden og faglige analyseformer, selvstændigt kritisk arbejde osv. Eksamenskompetence må være pensum. Ellers er det overladt til eleven selv og de sociale sorteringsmekanismer.

Fagets indhold skal repeteres

Men hvorfor først lige op til eksamen. Det nødvendige kendskab til fagligt overblik og til nøglesætningerne i det faglogiske fremskridt må etableres gradvist i løbet af året, stofafsnit for stofafsnit. Med andre ord må der indlægges særlige repeterende undervisningsforløb efter

gennemgangen af hvert større stofområde. Og i disse repetitionsfaser skal undervisningen være meget bevidst rettet mod etablering af sikker viden hos hver enkelt elev, mere eksamensorienteret. (Se T-16 om den nødvendige vidensformidlende pædagogik). Det er læringspsykologisk god fornuft at arbejde med dette overblik lige efter den fælles gennemgang af stofafsnittet.

I disse faser må der derfor også arbejdes med den eksamenskompetence, som hører til netop dette stofafsnit. Hvilke spørgsmål, hvilken type opgaver kan forventes til eksamen. Hvordan skal eleven tackle det. Og denne „tackling“ må gennemarbejdes handlingsmæssigt.

Efter hver repetitionsfase vil læreren vide hvilken del af stoffet, som eleven i store træk har tilegnet sig et vist kendskab til - og hvor eleven er blank. Allerede her kan der derfor være brug for endnu en kort gentagelse af særlige stofafsnit. Det kan være læreren ikke synes dette er så spændende. Det kan være der er elever, som protesterer. Men skolens forpligtelse er også at kvalificere eleverne til at klare eksamen og det er ikke rimeligt at enkelte elevers protester forfører læreren til at droppe udviklingen af den nødvendige eksamenskompetence.

I de sidste uger før eksamen kan læreren så overvejende arbejde med at give eleverne overblik over fagets sammenhæng og den faglogiske progression.

Jeg har mødt lærere som formulerer situationen op til eksamen sådan: „Hele året prøver jeg at undervise alle elever lige godt. Men her op mod eksamen tillader jeg mig i særlig grad at samle mig om de elever, som for alvor har taget fra, som for alvor er seriøst rettet mod eksamen. De andre giver jeg slip på. De har selv markeret deres holdning gennem deres inaktivitet. Så jeg lægger niveauet efter de dygtigste“.

Dette er en holdning jeg indfølede godt kan forstå læreren kan komme frem til. Blot læreren ikke har overset at en del elever kan opgive og begynde at modvirke undervisningen fordi de ikke nåede at få ordentligt fat, fordi rønnebærrene var sure. Til syvende og sidst kan læreren ikke lære stoffet for eleven. De må selv gøre den største indsats. Problemet er at nogle elever ikke ved det.

Læreren har en mulighed op mod eksamen for at give svage elever en sidste chance: Vejlede dem meget konkret studieteknisk mht. hvordan man på kort tid kan tilegne sig fagets elementære grundlag. Og manuducere dem i fagets helt basale kernestof. Se i øvrigt T-9: „Elevansvarlighed forudsætter tilegnelseskompetence“.

Viden om eksamen er en formidlingspædagogisk problemstilling

Eksamenskompetence har en vidensside og en handlingsside. Hvad angår vidensaspektet kan læreren bruge den samme pædagogik som i øvrigt bruges mht. det faglige vidensstof.

Læreren må meget nøje overveje hvilken viden om eksamen elever eller kursister har brug for. Det kan f.eks. være kendskab til dens regelsæt, form og forløb. Dette informerer alle lærere om, men der er forskel på „envejsinformation“ og så direkte overhøring af elever og kursister i om de har tilegnet sig informationen.

Fra mine klasserumsobservationer ved jeg at denne information ofte går ind ad det ene øre og ud af det andet. Elever og kursister spørger om det samme igen og igen. Lærere svarer - stadig mere irriterede, for de har jo sagt det. Ja! Men de har intet gjort for at eleverne reelt har tilegnet sig denne viden. Det er noget de skal kunne på linje med stoffets basiselementer.

Der skal gives præcis viden om hvad der skal til for at få bestemte karakterer. Eleverne skal have udskrift af realistiske eksaminationer og besvarelser af eksamensopgaver med tilknyttede karakterer og karakterbegrundelser. Sådanne materialesæt kan udarbejdes i faglærergrupper. Eventuelt på tværs af flere skoler af samme slags. Derved opdager man også ligheder og forskelle i ens syn på karaktergivning. I alle tilfælde har elever, kursister og studerende krav på klar information.

Hvad angår den mundtlige eksamen er det meget vigtigt at eleven forstår betydningen af selv at have en fremlægningsstruktur på stoffet. Det er vigtigt at eleven ved hvad og hvorfor lærer og censor noterer undervejs - og derfor ikke hele tiden har øjenkontakt med eleven.

Hvad angår den skriftlige eksamen er det vigtigt at de begriber ordlyden af opgaveformuleringerne. Dette går lærere altid omhyggeligt ind på, men der er et særligt problem, som lærere måske overser:

Som nævnt ovenfor bevæger læreren sig frem gennem stoffet ved en vekselvirkning mellem lærebogs-nøglesætninger og egne mundtlige nøglesætninger. Det handler om den faglige progression, om oversigt over faget og om faserækken ved opgaveløsning.

Men herved stilles eleverne meget vanskeligt ved den skriftlige eksamen fordi de mundtlige nøglesætninger kan være så forskellige fra lærer til lærer at det er umuligt for eleverne alene at forstå opgaven ud fra en skreven instruktion. Forståelsen forudsætter en implicit viden, som ikke er tilstede i eksamenssituationen.

Opgavekonstruktørerne har den illusion at de gør opgaven entydig ved at gøre teksten entydig. „Entydig“ opgaveinstruktion betyder ofte

kort og tilsyneladende præcis opgaveinstruktion. Men de kan let opnå det modsatte fordi eleverne har forskellige lærere og er vant til at tolke opgavers nøjagtige ordlyd ud fra lærerens mundtlige kompletterende og rammesættende faglogiske nøglesætninger. Dette bemærker læreren måske ikke selv i det daglige fordi de jo hele tiden kan checke efter om eleverne har forstået dem. Men til eksamen kan det give eleverne alvorlige problemer.

Problemet kendes også inden for forskningsmetodologien hvad angår formulering af præcise spørgsmål til skriftlige postspørgeskemaer. Erfaringen er at jo kortere og mere „præcist“ et spørgsmål er - desto flere muligheder er der for misforståelser fordi konteksten mangler. En professionel „løsning“ kan være at tilføje en oplysende „manchet“ til sådanne spørgsmål. En manchete af ord, som giver en bredere indfaldsvinkel til at begribe hvad de få ord i spørgsmålet referer til. Men i det hele taget er envejs-spørgsmål upræcise fordi der altid mangler væsentlige dele af den nødvendige forståelsesramme. Og gør man rammesætningen for ordrig kan det give svagere læsere problemer.

Der er ingen nemme løsninger, men det illustrerer det grundlæggende forhold, at den skriftlige eksamen stiller eleven over for et dobbelt krav: Oversætte den skriftlige opgaveinstruktion til faglogiske nøglesætninger de kender fra lærerens undervisning - og derefter løse opgaven.

Ved gruppeeksaminer skal eleverne og kursisterne vide at lærer og censor skal kunne vurdere den enkeltes faglige indsigt. Og at en uheldig gruppedynamik hvor de har vænnet sig til at bestemte gruppe-medlemmer „fører ordet“ direkte kan føre til lavere karakterer for de mere tavse gruppe-medlemmer. Selvom det måske er dem, der har båret en større del af arbejdet.

Handlingsmæssig præstationskompetence er en træningspædagogisk problemstilling

Den sociale og kommunikative handlingsside af eksamenspræstationen kræver derimod en anden pædagogik. En træningspædagogik. Det eleverne skal mestre er at kunne styre sine egne „frem-læggelses-handlinger“ i den mundtlige eksamen. Og kropslig selvdisciplin i den skriftlige eksamen. Hvilket både involverer noget sprogligt, noget kropsligt praktisk og en indre følelsesstyring. Dette er ikke mental viden men kropslig kompetence og kan ikke tilegnes alene gennem en intellektuel proces.

Den mundtlige eksamenshandling kan kun trænes ved at sætte en eksamenssituation op i klassen og køre hele programmet igennem flest mulige gange. Man kan eksperimentere med at lade eleven ek-

saminere alene eller med de andre elevers tilstedeværelse. Det første ligner selve eksamen mere. Det sidste giver bedre muligheder for at iagttage lærerens spørgeteknik. Derved kan de opdage hvor vigtigt det er at tilegne sig den helt præcise faglige terminologi såvel som de yderligere talemåder, som læreren har gjort til grundstene i sin mundtlige fremlægning af stoffet og dermed til en næsten ubevidst del af dialogen med eleven. Den dialog, som også bærer den mundtlige eksamination.

Der må også være en censor. I nogle øvelser kan „censor“ være en anden elev. Men op mod eksamen kan lærere samarbejde og være censorer for hinanden. Det eleverne herved opnår er, at de kan få lov til direkte at overvære voteringen. Dette har meget stor værdi og det er vigtigt at lærer og censor er helt realistiske i karakterdiskussionen. Her kan eleverne opdage hvor meget, der gives for „referat“ og hvor meget for „selvstændig tænkning“ - og de finder endegyldigt ud af hvad disse ord betyder.

Dette kan indebære at „censor“ stiller spørgsmål ved lærerens stofprioritering. Og herved åbnes for en evaluering af lærerens private prioriteringer, som er nødvendig hvis ikke eleverne skal arbejde delvis i blinde. Men det vil for mange lærere være noget helt uvant og måske helt uacceptabelt fordi de er vant til at prioritere undervisningen uden at delagtiggøre elever eller kursister i deres beslutninger.

Efter en sådan træningsrunde har også læreren særlige muligheder for at spørge den enkelte elev hvad der fik denne til at svare på en bestemt måde. Og derved opdage såvel lakuner i elevernes faglige viden som uklarheder i ens egen spørgeteknik. Læreren kan derfor også give den enkelte elev specifik vejledning: „Dette, --- og dette --- kunne du have gjort anderledes - sådan --- og sådan ---“, eller: „Jeg vil foreslå dig at du ved dit hjemmearbejde lægger mere vægt på det ---- og det ----“.

I dag kan man købe videofilm, som viser en gennemspilning af eksamen i forskellige gymnasiefag. Det kan være en udmærket for-orientering, men intet kan erstatte konkrete træningsøvelser. Og den tid, der bruges herpå skal ikke forstås som tidsspilde men som en relevant og væsentlig del af undervisningen. Prøveeksaminer i denne betydning kan indlægges efter afslutningen af gennemgangen af større stofafsnit hen gennem skoleåret. Træning af den mundtlige eksamen skal ikke bare være et tilbud til „særligt nervøse elever“ eller „stille piger“ som derved stigmatiseres.

En anden mulighed er situationsspil med lærere og studievejledere. Stig Poulsen, fra Studenterrådgivningen ved Københavns Universitet har f.eks i foråret 1996 i kursusform gennemført sådanne rollespil med studievejledere fra landets studenterkurser. Her prøver læreren selv at sidde i elevens stol og genoplive situationen.

En tidlig forberedelse af den mundtlige eksamen er elevoplæg. Det er her vigtigt at læreren gradvist vænner eleverne til arbejdsformen. Gør det klart at de ikke kun skal henvende sig til læreren. Instruerer kammeraterne i at stille ordentlige spørgsmål. Og giver eleven, som på denne måde „udstilles“ en meget omhyggelig vejledning mht. hvordan man forbereder en selvstændig stoffremlægning. Så de får en succes og ikke en traumatisk fiasko. Dette indebærer også en fælles evaluering af fremlægningen, åben og konstruktiv.

En enkelt gang har jeg overværet en særlig variant af eksamensforegribende praksis. Det var hos en handelsskolelærer. Eleven kunne sidde ved sit bord, men havde til opgave at give fem minutters flydende stoffremlægning. Derefter stillede læreren nogle hurtige spørgsmål til eleven selv og til kammeraterne mht. evaluering af præstationen. For eksempel om de kunne høre hvad der blev sagt, om det var forståeligt, om det var klart struktureret, om der var noget specifikt som manglede. Det var tydeligt at klassen var vant til det og ikke så det som noget særligt.

Først ved den skriftlige eksamen skal eleven klare sig helt alene, helt på egne ressourcer. Men den skriftlige eksamen kan også trænes. Ved at eleverne får formindskede opgavesæt, som svarer til timens længde.

Der kan være problemer med at de sidder sådan at de ikke kan følge med i hinandens arbejde - måske skal et større lokale lånes.

I den følgende time diskuteres ordlyden af opgaven, muligheder for misforståelser og hvordan de kan have præget opgaveløsningen. Endvidere karaktergivningen og dens grundlag. Typiske opgavebesvarelser kan renskrives og uddeles som eksempler - eller hvis det er for barsk - tilsvarende materiale kan hentes fra andre klasser ved andre skoler så materialet er helt anonymiseret - selvfølgelig med de pågældende elevs tilladelse. Det handler om at give eleverne hjælp til selvhjælp.

Og eleverne får personlige erfaringer med hvor lang tid løsningen af en typisk opgave egl. tager (læreren kan i det daglige også foreslå elever at tage tid på den hjemlige opgaveløsning). Og får øvet sig i at sidde stille og koncentrere sig. Noget skolevante elever har let ved, men som elever fra uddannelsesfremmede miljøer kan opleve som en belastning i sig selv.

Sådanne skriftlige prøveeksaminer kan læreren bruge som kontrol på om et gennemgået stofafsnit i faget er tilegnet af eleverne samtidigt med at det fungerer som realistisk eksamenstræning.

Læreren kan også træne skriftlige eksaminer ved at eleverne får hele

eksamensopgavesæt og får kort tid til at dechiffrere hvad opgaverne går ud på og skitsere en løsningsplan. Derefter diskuterer man opgaveforståelsen og løsningsplanens kvaliteter. Derved spares tiden til selve besvarelsen af opgaverne og eleverne får en skærpet opmærksomhed på de første og afgørende faser i den skriftlige eksamen: Det er her de kan gå helt galt af hvad der kræves af dem.

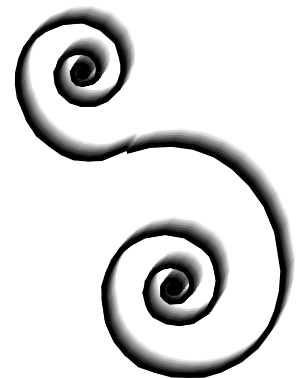
Et arbejde med forståelse af opgaver kan også udføres ved at eleverne i grupper får til opgave selv at formulere ordlyden af mulige skriftlige opgaver tilhørende et fagligt stofafsnit. Vel at mærke på eksamensniveau. Disse opgaver skal andre grupper elever så prøve at dechiffrere hvorefter de i fællesskab diskuterer opgavernes ordlyd. Det, at komme om på „konstruktørsiden“ kan i betydelig grad skærpe opmærksomheden på faldgruber i opgaveinstruktioner.

Endelig kan gruppeeksaminer også med fordel gennemarbejdes i handlingsprægede situationer. Netop her får eleverne dramatiske dokumentationer af hvor fatalt det kan være hvis et „snakkehovede“ i gruppen tiltager sig for meget af den fælles eksaminationstid. Og de kan direkte øve sig i at holde hinanden på sporet i eksamenssituationen.

Når jeg i foredrag kommer ind disse muligheder kommer der ofte småirriterede indspark: „Jamen Sten, du tror da ikke at vi ikke gør alt dette her i forvejen!“. Indspark, det er vanskeligt for mig at orientere mig efter, når jeg undervejs har set mange af deres kolleger give nonverbalt udtryk for at forslagene var nye og uprøvede. Noget af det mest blokerende ved sådanne kurser kan være de lærere, som allerede „har prøvet det hele“. Ind i mellem spørger jeg mig selv om de prøver alt muligt af blot som underholdning for sig selv. Og derefter lægger et præstationsniveau ind i kurset som gør det svært for deres mere sagtmodige kolleger at tage ordet. Det er dette „vi“, som lukker munden på kolleger. De bryder sig kun sjældent om at tage ordet og sige: „Jeg har nu ikke gjort sådan noget før“. Men de kommer og siger det til mig under fire øjne i kaffepausen. Og takker for ideerne.

Den endelige eksamenslæsning kræver en særlig tilegnelseskompetence

Elever fra uddannelsesfjerne hjem aner ikke hvordan man læser til eksamen. Hvor skulle de vide det fra? De har ikke øvet sig i at arbejde alene og koncentreret med skolesager i f.eks. fjorten dage fra morgen til aften. De bliver ikke støttet heri af deres familie og kammerater. Og familien kan heller ikke give dem brugbar vejledning hvis de er usikre på om de bruger tiden fornuftigt. Eksamenslæsning sammen med



ligestillede fra klassen kan blot blive fælles tidsspilde. Hvorimod et par skolevante elever kan bruge tiden særdeles effektiv på gensidig overhøring.

„Man kan jo ikke læse til skriftlig eksamen“ har jeg hørt en del elever og kursister sige. Jo! Det kan man da i aller højeste grad. Blandt andet f.eks. ved at øve sig i selv at finde på eksamensopgaver i stoffet. Dette er næsten lige så godt som at besvare tidlige eksamensopgaver fordi disse næsten aldrig går igen.

Denne ide havde jeg fået fra en amerikansk college „how to study guide“ da jeg læste til eksamen i neurofysiologi på universitetet sammen med en med-studerende. Tilsammen lykkedes det os at forudsige 6 ud af 10 spørgsmål næsten på ordlyden. Vi klarede os meget flot i betragtning af at vi gik op et halvt år før studieplanen. Vi læste ud fra ældre studerendes fore-læsningsnoter sammenholdt med lærebogen.

Ved at øve os i at formulere spørgsmål lige så meget som svar fik vi en bedre forestilling om hvordan læreren tænkte.

Elever skriver også bøger om at gå i skole

To tidligere gymnasieelever, Anders Hegner og Niels Hovmand har et par år efter studentereksamen skrevet en bog om at gå i gymnasiet rettet mod nuværende og fremtidige elever. En afrundet og gymnasiesolidarisk fremstilling.

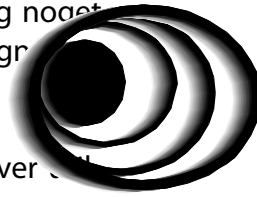
De giver en rimelig vejledning (69-81) om at tage prøver, om at forberede sig på mundtlig og skriftlig eksamen og om selve eksamensforløb.

Sammenholdes med Klaus Kjøllers lidt ældre bog: „Snyd ikke dig selv ved eksamen“ er Hegner og Hovmand langt mere konstruktive. Det skinner igennem at de har været opmærksomme og dygtige elever - hvor mange er ellers i stand til at skrive så veldisponerede og indholdsmættede bøger lige efter skoletiden. Hvorimod Kjøller ser skole, undervisning og eksamen som et absurd spil hvor manipulation, rollespil og overflade er dagens orden. Læseren opfordres til at gennemskue den latterlige forestilling og selv bruge enhver form for modmanipulation.

Det er noget ærgerligt for gemt i Kjøllers bog ligger mange præcise iagttagelser, som overlapper med mine konsulenterfaringer. Men hans perspektiv er gennemført negativt. Det er overvejende en lærebog i at klare sig igennem ved list og facade. Men hvis dette er ens livsopfattelse er bogen jo en

udmærket vejledning.

I min oplevelse er der mere end et kraftigt strejf af det „trodsige kritiske barn“ i Kjølbers bog og noget af en bedsteborgerlig fornuftighed hos Hegner og Hovmand.



Kjøller påpeger (74) at skolens skriftlige hjemmearbejde giver en strækkelig vejledning til eleven om dennes standpunkt og eksamenskompetence: „ De skriftlige arbejder du laver i undervisningens løb bliver til under helt andre vilkår end til eksamen. Du bestemmer selv hvor lang tid du vil bruge. Og du kan arbejde i korte intense perioder afbrudt af helt andre aktiviteter. Du kan derfor have en helt falsk opfattelse af hvor god du er til at skrive en eksamensopgave. Du kan have fået nogle skrivevaner som handikapper dig alvorligt i eksamenssituationen. Måske sidder du nærmest og tegner de enkelte bogstaver og må holde lange pauser hvor du slapper af i armen og hånden for ikke at få kramper. Det duer overhovedet ikke til eksamen!“

Også Hegner og Hovmand ser elevernes taktiske holdninger (32): „Noget af det sjove i forbindelse med standpunktskaraktererne er at lægge mærke til, hvordan klassen forandrer sig i ugen op til karaktergivningen: Pludselig begynder alle at virke meget interesserede i undervisningen, der bliver hyppigt markeret og lavet lektier til sent ud på natten. Alt sammen for at læreren selvfølgelig skal have det bedste indstryk af een, når han giver karakter. Når skæringsdagen er rundet, falder aktiviteten øjeblikkeligt. Nu er der lige pludselig god tid til at forbedre sig!

Det kunne synes som havde deres kammerater taget Kjølbers bog til hjertet. Men forskellen er at Hegner og Hovmand ser læreren som en konstruktiv figur. En fagligt og pædagogisk kompetent hjælper for eleven. Det er interessant at se hvor forskelligt tingene tager sig ud alt efter indfaldsvinklen. Kjøller vejleder eleverne så de kan vinde over det han ser som et sygt system. Hegner og Hovmand vejleder eleverne, så de kan få flest mulige brugbare kundskaber til deres egen fremtid i en skole, som grundlæggende opfattes positivt.

De to elever (og måske nuværende succesrige studerende) tænker ikke meget på gymnasiefremmede elever. De elever, som kommer til den boglige skole fra et skolefjendtligt bagland. De skildrer elevtyper, som er ligeglade med skolen men søger ikke at forstå dem. Kjøller kunne være mere på de svages parti, en vor tids „Emma Gad“ hvor den enkelte må lære „at synes“ for ikke at falde igennem i det gode selskab. Men noget dybere socialt engagement er svært at finde hos Kjøller. Det ligger i „spilmodellen“ af skolen at det hele skuespil alligevel er absurd. Der er intet andet engagement end den enkeltes taktiske

overlevelse.

Jeg kunne forestille mig at uddrag af de to bøger og af nærværende teksthæfte kunne være velegnede til at sætte dagsordenen for klassediskussioner om holdninger til prøver og eksaminer, skolens evalueringskultur samt elevers og læreres muligheder for at bruge eksaminssituationer konstruktivt.

5. Den mundtlige eksamen er en højspændt kontaktsituation

lagttagelserne i det følgende er fra forskellige former for observation af den mundtlige eksamen ved gymnasier, VUC og handelsskoler.

Den intellektuelle samtale formes socio-emotionelt

I den mundtlige eksamen undersøges om eleven eller kursisten kan magte at tænke klart og formulere sig forståeligt under et intenst socialt og følelsesmæssigt pres. I en situation, der er mere utydelig i dag end tidligere.

Undervisningen er blevet mere ligestillet og dialogpræget. Også i den mundtlige eksamenssituation tilstræber læreren derfor ofte et vist dialogisk præg over den sproglige kontakt. Men derved bliver situationen mere utydelig for eleverne: Kan de tillade sig at tale med lærer og censor eller bliver de eksamineret. Den dialogiske tradition gør det sværere både for elev og lærer at skelne mellem undervisning og overhøring. Lærere kan opleve det som et fremskridt men i virkeligheden er der måske sket en yderligere mystifikation, som igen især rammer de uddannelsesfjerne elever og kursister. De skolevante ved godt at de ikke skal lade sig narre af det dialogiske præg - men også at de måske kan dreje det til en forvirring af læreren så præstationen overvurderes. I eksamination er læreren nødt til at synliggøre brud og huller i elevens viden. I den daglige undervisning glatter læreren tværtimod ud for ikke at gøre eleverne kede af deres faglige brister.

Lærer, elev og censor udgør et socialpsykologisk nærfelt, ja nærmest et intimfelt fordi stærke følelser kan være på højkant. De er fysisk tættere på hinanden med færre distraktioner end normalt i undervisningen og vil som alle andre reagere dybere følelsesmæssigt og kropsligt på hinanden. Hvis læreren sætter sig mellem censor og eleven dannes et felt, som kan være meget belastende for jeg-svage elever. Læreren skal sætte sig over for eleven. Og censor imellem. Alligevel kan der under eksaminationen dannes en „glasklokke“, en „troldkreds“ hvor begge parter reagerer på, tolker og fejltolker ganske små kropssignaler hos hinanden. Ikke mindst derfor bliver reaktioner på køn ganske tydelige når man har lejlighed til at observere mundtlige eksaminer. Den samme lærer behandler helt tydeligt elever af forskelligt køn og udseende efter en dybere systematik end den rent professionelle neutralitet. Og censorer kan være tydeligt partiske - ofte imod deres eget køn og for det andet. Eleven kan ikke opnå en god karakter med

sexuel charme, - men det hjælper på det emotionelle samværsklima og nogle gange forvirres læreren synligt af elevens udstråling.

Følelserne kan svinge voldsomt i løbet af minutter før/under og efter eksamen for eleven, men også for læreren. Eksamen er en emotionel tour de force.

Lærer og censor er medspillere og modspillere

Censor er det offentliges repræsentant, som skal kontrollere om læreren virker fagligt kompetent, kan stille forståelige spørgsmål, ikke forskelsbehandler eleverne og giver saglige karakterbedømmelser.

Ved forprøven til psykologistudiet kom jeg op i et drilsk eksamensspørgsmål som med føje kunne henvise til to vidt forskellige dele af pensum. Efter 5-10 minutters ivrige forklaringer blev jeg reddet af censor som diskret påmindede mig om den mulige misforståelse. Læreren selv så - uvist af hvilken grund - ikke at en sådan afklaring var nødvendig men lod mig spille tiden. Jeg nåede lige akkurat at hale en mellemkarakter i land. Rasende og ydmyget. Spørgsmålet var formuleret tvetydigt.

Lærer og censor kan have særdeles forskellige fagopfattelser og dermed syn på gode og dårlige præstationer. Inden den første eksamination og i tidligere telefonsamtaler udveksles nogle tilsyneladende tilfældige, men i virkeligheden overordentligt taktiske faglige og sociale småbemærkninger, som tjener som „holdningsseismografer“ mht. den andens orientering. En almindelig indgangsbemærkning er noget vedrørende de ydre objektive vilkår som de begge er underkastet. Der skal undersøges vigtige ting om skolekultur, fagpolitisk holdning, syn på lighed i uddannelserne, syn på eksamen som muligt sorteringsinstrument, medmenneskelige forhold - kan den anden vise barmhjertighed f.eks.? Officielt kan man jo ikke have at de to parter fagsyn i realiteten nærmest er uforeneligt. Eksamen udføres til tider under en illusionær forestilling om at dette ikke er tilfældet.

Censor møder en kollega, en lærer, i en særdeles presset situation hvor denne skal stå til regnskab for et helt års arbejde. Og hvis læreren i den indledende følen-hinanden-på-tænderne opdager at censorens holdning er kontradiktorisk til ens egen kan man starte eksamen med en katastrofefornemmelse. Hvis man da ikke på forhånd har lugtet lunt og har prøvet at få censor byttet ud med en anden. Lærere er meget i tvivl om hvorvidt man tør prøve dette. Specielt nye lærere kan være meget udsat for garvede censorer, der kører om hjørner med dem.



Der er en stigende tendens til brug af regionale censorer. Derved øges chancen for at lærer og censor personligt kender hinanden og har

erfaringer med hinanden fra eksamenssituationer på godt og ondt. Den konstruktive mulighed er at man herved i et amt over årene kan udvikle en fælles opfattelse af kvalitet i undervisningen. Den destruktive mulighed ligger f.eks. i „fristelsen til at slagte hinandens elever“, som en gymnasielærer formulerede det med et skævt smil. Har man haft en kollega som censor som har været groft nedvurderende over for ens elever er det svært at være neutral hvis kortene bliver vendt den anden vej. Man kan også vælge at „sluge kamelen, men det kan være utroligt ubehageligt“ som en anden sagde, „man kan opleve sig selv som konfliktsky, være led ved sig selv“. Men der kan også være en anden risiko: At bestemte lærer-censor par danner små lukkede cirkler der dyrker helt specielle fagpolitiske præferencer.

I voteringen kan læreren komme i klemme på flere måder: Man kan gennem undervisningen have en sikker erfaring mht. en elevs niveau og så se eleven lige akkurat få det spørgsmål, som han kan sige noget om - og censor falder pladask for det. Og i næste eksamination se en knalddygtig elev ramme det eneste han ikke kan i hele faget.

Læreren kan bedre vide om den skriftlige opgave er smart afskrivning eller et originalt selvstændigt arbejde osv. „Det værste er telefoncensur - det er et lotteri - risikofyldt - man kan gå helt galt af hinanden“ fortæller en lærer.

Og der kan være „utroligt forskellige opfattelser af hvad et 8-tal er“ som en tredje lærer fortæller. Det er vigtigt at læreren kæmper for sin opfattelse: Vigtigt for eleven, eksamens funktion og for lærerens selvrespekt. „Det kan være svært med fagligt svage censorer - de er ofte alt for skrappe for at dække over egen uvidenhed“. Men det kan også „være svært at være censor når læreren begynder at undervise, taler hele tiden og bagefter klandrer eleven for ikke at kunne svare“, „hvor meget skal man finde sig i som censor hvis man kan se at læreren mishandler eleverne“.

Disse autentiske udtalelser siger noget om hvor kompleks og højspændt eksamen kan være for lærer og censor. Skolerne har brug for et målrettet og kvalitetsbevidst indre udviklingsarbejde mht. skolens eksamenskultur og holdningen til samarbejdet med censorer udefra.

Læreren er selv til eksamen når eleven skal svare

Elevens kompetence er resultatet af en samproduktion mellem lærer og elev. Elevens mulighed for at forholde sig selvstændigt til stoftilegnelsen er stærkt betinget af lærerens undervisning. Læreren skal bevise over for censor at han har været i stand til at medskabe den faglige tilegnelse hos eleverne - men samtidig rimeligt nøgternt undersøge elevens endelige faglige niveau - af hensyn til eksamens bredere funktioner. Læreren kan derfor komme ind i et dybtgående dilemma mellem at bistå eleven med at præsentere sig selv bedst muligt hhv.

at stå som samfundets garant mht. evalueringen af elevens viden. Det er vigtigt at eleven føler sig tryk - ellers tør de måske ikke fremvise den viden de faktisk har. Det er vigtigt at give dem plads - eller kan de ikke nå at demonstrere et fagligt overblik. Men er de fagligt svage kan trygheden og pladsen give dem rig lejlighed til at udstille deres egen uvidenhed.

Tidligere i teksthæftet er peget på problemet med elevens hverdagsprog hvis det også bruges i eksamen: „Når de brænder det der af, ikke?, så...“ som en elev siger ved en eksamen i gymnasiet i biologi - ikke ligefrem fagligt konkret.

„Hvad er forudsætningen for at tragisk ironi virker?“ - et spørgsmål i oldtidskundskab, som implicit tester elevens metafaglige, næsten videnskabsteoretiske begribelse af ordet „forudsætning“.

„Jeg kan ikke huske hvad det hedder“, siger eleven. „Analyse“ siger læreren tørt. „Ja! analyse“ jubler eleven glad i informatik. Igen et eksempel på at en metafaglig begrebsbrug ikke er indoptaget af eleven.

Når eleven får plads til selv at vælge den sproglige form kan de fremstå meget sløsedede hvis de er vant til at kunne tale hverdagsagtigt om faglige problemstillinger. Det er tydeligt at lærere og censorer ofte krøller tæerne i skoene og er pinligt berørt over elevens bramfri fremlægning af slangprægede sproglige udtryksformer. Det er tydeligt at eleverne mangler faglig-retorisk træning. Eleverne overser hvor meget faget i sig selv betyder for lærer og censor: Den disrespect som eleven udtrykker er svær for faglige eksperter at forholde sig neutralt til.

Biologilæreren fortæller i ovenstående eksempel at eleverne ikke har fået fat på forskellen mellem at fortælle interessante sygehistorier - og så at fremlægge biologisk viden. Men hvis ansvar er det? „Kan du fortælle om...“ spørger en handelsskolelærer. Ja, det kan eleven godt, men så bliver det netop en fortælling i elevens eget hverdagsprog lige som man „fortæller“ om den film man så i går.

De fleste lærere er meget samvittighedsfulde: „Er jeg fair nok, taler jeg forståeligt nok“. Der er som nævnt ovenfor en hårfin balance mellem at styre for lidt (og lade dem dumme sig) og for meget (og forhindre dem i at komme til orde). Det kræver en enorm åndsnærværelse, læreren skal kunne vende på en tallerken. Hvornår tør man stille et rigtigt svært spørgsmål, som giver den dygtige elev mulighed for at brillere - og hvornår giver det en total blokering i resten af eksaminationen. Hvor stædig tør man være for ikke at hyle eleverne ud af den skrøbelige

selvkontrol de har.

Ovenfor er nævnt elevernes problemer med at have sikker viden om fagets helhedsstruktur og sammenhæng, og med at have opdaget hvordan læreren bevæger sig gennem stoffet. Begge dele er særdeles tydeligt ved mundtlige eksaminationer. Det er meget få elever, som er i stand til længere relevante selvstændige fremlægnings og retnings i lærerens spørgsmål (den faglige progression) kommer jævnthen bag på selv de bedste. Eleverne virker meget ofte direkte forbavsede over hvad læreren nu finder på.

Ikke mindst i modtagelsen af elevsvar har læreren påvirkningsmuligheder. Over lang tid har læreren i undervisningen opbygget en kompleks kode bestående af kombinationer af bestemte sætninger, ansigtsudtryk, tonefald mv. Så læreren kan sende signaler til eleven som censor knapt nok kan opfatte. Omend nogle er meget tydelige:

„Det er en delingsfejl i mitosen“ siger eleven. Læreren bøjer hovedet og klukker genert. „Åh! meiosen“ går eleven videre.

Læreren kan sige „jaaah“ men med et skeptisk tonefald. Eller blot med et skeptisk ansigts-udtryk, som censor måske ikke ser fordi hun er bøjet over sine notater.

Eller læreren bringer eleven på sporet ved en forbedrende gengivelse af elevens udsagn. „ Hans forsøg på at undgå skæbnen - ikke også?“ siger læreren til eleven.

Måske er det langt bedre hvis læreren giver enkel, direkte, neutral og præcis feedback til eleven: „Det er rigtigt“, „det er godt“, „i den rigtige retning, men du mangler noget“, „det er ikke rigtigt“. Der hvor læreren kan hjælpe eleven er ved at være neutral til positiv men ikke sende alt for intense følelsesmæssige budskaber fordi eleven har svært nok i forvejen ved at manøvrere sine egne følelser. Det er således ikke heldigt at læreren henviser til sine egne følelser i afvisningen af et svar

„Hvorfor tror du jeg ikke er så glad for at gøre det om Hybris til en stor pointe“?

Her trues eleven direkte med at have gjort læreren „ikke glad“. Det kan kun virke forstyrrende, måske blokerende. Læreren skal ikke gøre sin egen person og sine egne følelser til det væsentlige ved receptionen af elevens svar. Læreren skal undgå at komme til at bruge eksaminationen til en dramatisk iscenesættelse af sig selv.

„Hvis vi to nu havde været gift - hvilket er usandsynligt

- og havde børn...“, siger den humoristiske mandlige lærer midt i en eksamination om noget med „forlig“. Eleven - en ung kvinde - bliver helt perpleks, men læreren kører i de næste fem minutter glad videre i samme spor. Den (mandlige) censor stopper det ikke men præciserer blot de faglige spørgsmål til eleven.

Også i andre eksaminationer spiller seksualitet kraftigt med - ikke mindst sprogfag og dansk hvor det kan blive mere personligt end fagligt og hvor læreren kan lægge sin egen seksuelle livserfaring ind som den norm eleven skal tolke digtet ud fra (autentisk observation).

Hvis læreren i for høj grad sammenblander faget med sig selv kan eleven komme i knibe. Ikke sjældent giver elever udtryk for at de ikke skelner: „Det må du meget undskylde“ siger en elev, som har svaret forkert. Men det kunne også være et svar, som var udtryk for at eleven føler at have svigtet læreren ved at fremstå uvidende og derved rejse tvivl om undervisningens kvalitet. „Jeg skal lige finde ud af hvad det er du gerne vil høre“ siger en anden elev tjenstvillig i informatik.

Læreren kan støtte eleven meget diskret

„Herodot mener jo at“ „Hvad står over gudernes vilje? - - jeg mener hvordan er forholdet mellem gud og skæbne?“

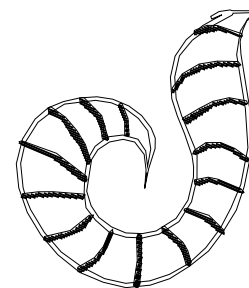
Nænsom hjælp er måske nødvendig for at bringe eleven på sporet. Men altid med en opmærksomhed på at man ikke gennem beroligelses- eller hjælpestrategien bringer eleven på afveje. Hvis afvisningen er sprogligt uklar og opmuntringen nonverbalt tydelig kan eleven misforstå signalet som at være på rette vej.

„Du må slippe nu“ siger læreren. Et signal om lav karakter. „Ved du hvad, jeg tror at vi skal skynde os til det sidste“ - også en utilfreds lærer. Eller „vi er vist færdige“ med et dødsenstrist tonefald og bortvendt blik.

Og elever med særlig emotionel intelligens og personlig gennemslagskraft kan skabe en animeret og charmerende dialog hvor læreren og censor overser at der faktisk ikke kommer faglige svar og bagefter føler sig brødebetyngede over at have talt så meget og giver eleven en god karakter (autentisk observation).

Jeg har som forsker eller som konsulent observeret over et halvt hundrede mundtlige eksaminationer over en årrække. I næsten hver eneste har der været stærkt påfaldende sekvenser, som viser at både lærer

og censor selv efter mange års undervisning kan være meget famlende mht. deres eksamenspraksis og indlysende mangler en professionel, åbent diskuteret og kvalitetsudviklet praksis. Der er ikke tale om ond vilje. Der er tale om manglende professionalisme, som kun kan føres tilbage til alvorlige mangler i læreruddannelserne i Danmark: Lærere lærer ikke at eksaminere og ikke at arbejde sammen som censor og lærer. Der foretages mange rutinerede og solide eksaminationer men - hvis der kan generaliseret ud fra materialet - næsten altid med nogle alvorlige huller her og der. Men ikke altid. Jeg har også set seriøse professionelle eksaminationer med neutral-konstruktiv praksis. Det kan så udmærket lade sig gøre.



Det er typisk når jeg drøfter mine iagttagelser med lærere at de er nødt til at bruge et hverdagsprog. De har hverken pædagogiske eller psykologiske begreber med hvilke de kan ordne og vurdere deres eksamens-erfaringer. De mangler en sådan professionel viden bl.a. til at være mere selvopmærksomme i eksaminerin-gen. Så man undgår kønseffekter. Så den tredje dårlige elev ikke vurderes endnu hårdere end den første. Så en god elev efter to dårligere ikke får positiv særbe-handling osv. Selv de bedste eksaminatorer taler ofte 4-5 gange så meget som eleven.

Som et led i den almindelige kvalitetsudvikling i det danske uddannelsesvæsen er der hårdt brug for et systematisk og dokumenteret udviklingsarbejde mht. eksamensformer i skole og uddannelsesinstitutioner.

Læreren kan efterbehandle eksamen med klassen

Traditionen er, at selve den mundtlige eksamen er det aller sidste kontaktpunkt mellem lærer og elever eller kursister før alle spredes til feriejob eller sommerferie.

Hermed mistes totalt den særlige viden, som lærer og hold tilsammen har fået mobiliseret gennem samværet i undervisningen og i eksamen om hvordan det egentligt er gået i løbet af året.

Et par gange har jeg på universitet taget mig sammen og inviteret holdet til et møde efter eksamen. Forbavsende mange kom og den feedback vi gav hinanden - på godt og ondt - var særdeles tankevækkende. Det er jo først her hvor deltagerne har fået deres præstation endegyldigt vurderet at de 1) er fri af

lærerens ind-flydelse og 2) har måttet se i øjnene hvor langt de er kommet. Det er også her de for alvor kan anerkende lærerens indsats og kan begribe hvorfor læreren har været så stædig mht. at de skulle tilegne sig fag og arbejdsmetoder. 3) Urimelig kritik vil på sådanne møder også kunne imødegås af andre elever, som nu er fritstillet af klassenormer og mobbe-mekanismer - især hvis det er en afsluttende eksamen.

Ikke mindst kan det blive en kontant feedback til læreren mht. om de mundtlige spørgsmål afspejlede årets undervisning og om læreren havde givet eleverne forudsætninger for at forstå de skriftlige opgaver.

Men det skal siges, at det kan være en barsk oplevelse hvis ikke man i hverdagen har indarbejdet en evalueringskultur med „undervejsvurderinger“ af lærerens og deltagernes indsats og derfor så nogenlunde ved hvad eleverne synes. (Se T-6 om elevvurdering af undervisningen).

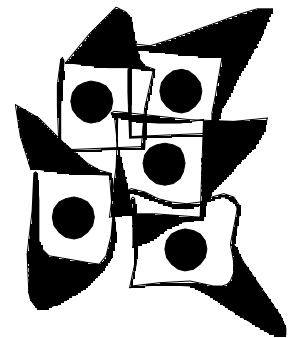
Sådanne møder efter eksamen kan ind imellem videreføres ved at læreren opsporer gamle klasser og ikke bare mødes med dem for hyggens skyld, men mødes med dem for at få deres langtidsvurdering af værdien af skolegangen. Her kan elever, kursister og studerende komme med pointer af vidtrækkende betydning fordi de har haft måneder og år til at opdage hvad de har lært og hvad der var brug for at kunne.

Sådanne møder skal forberedes ordentligt. Der skal tilsendes en overskuelig række forslag til diskussionstemaer. Der skal tages nogle telefonsamtaler med elever så temarækken også bygger på deres meninger.

Blandt andet er det vigtigt at få indtryk af hvilke former for „latent“ viden, som blev dannet i forbindelse med undervisningen men som eleverne først efter nogen tid opdager at de har.

I den kreativitetspædagogiske lilleskole lærte vi at arbejde selvstændigt med emneopgaver. På eksamens-mellemskolekurset og i gymnasiet i 50'erne var denne evne ikke efterspurgt. Først da jeg kommer på universitet opdager jeg, at jeg på lilleskolen har lært noget mine gymnasiekammerater ikke kan: At arbejde selvstændigt med større opgaver. Jeg vidste ikke at jeg kunne det. Det var latent kompetence.

6. Eksamen skal give vejledning til læreprocessen



Effektloven har været kendt meget længe

Allerede for en menneskealder siden påviste den eksperimentelle læreprocespsykologi, at den enkeltfaktor, som mest umiddelbart befordrede læreprocessen var hurtig, præcis og direkte feedback til den lærende organisme. Idet princippet fungerer såvel hos dyr og mennesker. Effektloven udsiger netop at når det lærende individ får information om virkningen af egne handlinger og beslutninger kan det selv tage bestik heraf og ændre sin egen strategi. Umiddelbar feedback giver bedre styring af egen læreproces til den lærende person.

Elever, kursister eller studerende, som ikke får hurtig, præcis og relevant feedback fra læreren forhindres med andre ord i selv at forbedre sine lærings- og problemløsningsstrategier.

Derfor er gode testsystemer pædagogisk produktive: De giver hurtig og præcis feedback. Men skal ses som et supplement til lærerens pædagogiske vejledning. De kan ikke træde i stedet.

Eksamen giver ingen brugbar feedback

Her er vi ved kernen af en pædagogisk kritik af eksaminer og terminsprøver som de oftest i dag praktiseres: De giver ikke brugbar feedback til den lærende person.

Dette karaktertal. Denne latterlige talmagi, som man spiser eleverne af med efter præstationen. Dette tal, som intet har med matematik og regning at gøre, er ofte trådt i stedet for lærerens kvalificerede og detaljerede vejledende feedback. Den feedback som den lærende person ikke kan komme videre foruden.

Der er brug for pædagogisk kvalificeret feedback

Den lærende person har brug for forskellige former for vejledende feedback.

For det første bekræftelse af alt det, som blev gjort rigtigt i form af en præcis og neutral resumerende gengivelse.

For det andet begrundelse af hvorved og hvorfor det var rigtigt. Evt en spørgende dialog hvor den lærende person bliver nødt til at se ind

For det tredje en nuancering mht 1) faglige områdebetragtninger, 2) den faglige progression og rationalitetsform og 3) problemløsningsstrategien.

Faglige områdebetragtninger vil sige feedback mht. hvilke dele af pensum der blev demonstreret kendskab til sat i relation til de dele, der ikke blev vist kendskab til. Derved får eleven orientering om hvilke dele af stoffet, som der skal arbejdes videre med efter eksamen.

Den faglige progression vil sige hvorvidt eleven har udtrykt erkendelse af fagets sammenhæng som helhed samt vist forståelse for arten af forskellige trindhøjere eller lavere typer af intellektuelle ræsonnementer. Her kan eleven få anerkendelse for intellektuelt niveau selv om der er bristfældig faglig basisviden.

Problemløsningsstrategier går især på løsning af skriftlige opgaver. Det er vigtigt for eleven at vide om arbejdsplanen har været god nok - men at bestemte elementer i opgaveløsningen er gået skævt. Eller om løsningsstrategien som helhed har været forkert valgt i forhold til opgaven.

Og for det fjerde en samtale om elevens eller kursistens arbejdsform forud for den mundtlige eksamen, skriftlige eksamen eller gruppeeksamen.

Bedre pædagogisk feedback forudsætter bedre eksamensnormering
Lærere skal have afsat adskilligt flere arbejdstimer til eksamen hvis sådanne pædagogiske former for feedback skal blive virkelighed.

Og eksamen skal som tidligere nævnt placeres som statuspunkter i undervisningen snarere end som afsluttende begivenheder.

Det grundlæggende vigtige er at deltagelsen i eksamen bliver en udbytterig og inspirerende proces for eleven, kursisten og den studerende mht. forbedringen af deres egen tilegnelse af faget og uddannelsen.

7. Gruppeeksaminer kan være et avanceret illusionsmageri

Projektarbejdsformen pressede i retning af gruppeeksaminer

Projektarbejde - og afløsningsopgaver - i uddannelsessystemet i Danmark var i halvfjerdserne primært et politisk projekt. Det udviklede sig i den tid hvor vi på venstrefløjten søgte at tilegne os statsapparaterne indefra og gennemføre doktrinen om „dobbeltkvalificering“: Omskabe skolerne til revolutionære træningsbaner samtidig med at vi som camouflage holdt den sædvanlige undervisning i gang.

Nu maler jeg med en bred pensel. Se i øvrigt T-16 om mit syn på den tidlige projektarbejdsepoke og på projektarbejdets dybere pædagogiske problemer.

I dette perspektiv var en af de underforståede dagsordener den om kollektiv politisk disciplin og arbejdsdisciplin. Det vigtige var at den enkelte kursist eller studerende gav sig selv til fællesskabets projekt. Ikke om man var specielt intelligent eller vidende.

Derfor var der brug for eksamensformer hvor den enkelte kunne nyde godt at hele gruppens arbejde uden at „borgerlige“ forskelle mellem gruppemedlemmerne kunne dokumenteres og dermed splitte gruppens solidaritet.

Gruppeeksaminer er ofte illusionsproducerende

Det, der udviklede sig, var en særlig form for gruppeeksamen som overbygning på store afløsningsopgaver.

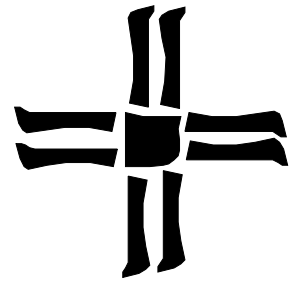
Det har været meget forskelligt om man på de forskellige universiteter og institutter krævede at den enkeltes bidrag kunne identificeres i selve opgavens tekst.

Der hvor jeg befandt mig - psykologi- og pædagogikstudiet - blev dette krav ikke ført igennem. Det var jo netop idealet om den kollektive arbejdsproces vi skulle virkeliggøre.

Ved selve den mundtlige eksamen skulle den enkeltes bidrag kunne vurderes særskilt. I princippet. Dette har medført en praksis - som er almindelig den dag i dag - hvor det enkelte gruppemedlem individuelt forbereder et særskilt oplæg med en vis forbindelse til opgaven. Disse

oplæg tager ofte så lang tid at fremlægge i eksamenssituationen at der ikke bliver tid til en eksamination.

Da emnet for den enkeltes oplæg ikke foreligger på forhånd har hverken lærer eller censor nogen realistisk mulighed for at eksaminere den enkelte. Lærer og censor kan godt før eksamen aftale hvilke temaer, som er problematiske i opgaven. Men i realiteten udspinder sig ofte en stærkt rituelt præget diskussion mellem gruppen, lærer og censor.



Det er så pinligt - i den meget intime gruppeeksamenssituation - hvis enkelte gruppemedlemmer ikke er på „niveau“ med de andre at lærer og censor som regel ignorerer selv meget klare forskelle i begavelse og faglig dygtighed. Ikke mindst fordi selve afløsningsopgaveideen, projektopgaven, gør at problemstillingen meget let kan ligge i ud-kanten af lærers og censors egen faglige viden. Det er derfor meget let at lade usikkerhed mht. den enkelte studerendes bidrag komme denne til gode.

Projektarbejde, som efterfølges af denne type gruppeeksamen vil med andre ord tilsløre individuelle forskelle mht. begavelse, kundskaber og arbejdsindsats. Derved får den enkelte kursist eller studerende tillige en så utydelig feedback at vedkommende kun lærer meget lidt af deltagelsen i eksamen.

I gruppeeksaminer kan man eksaminere gruppearbejdet

Det, som egentligt er muligt, er at gå analytisk og vurderende ind i gruppemedlemmernes samarbejdsproces intellektuelt, fagligt, socialt og mht. relationen til vejlederen.

Dette er et nøglepunkt. Da projektvejledning som problematik er dårligt fagpædagogisk gennemarbejdet og der næsten ingen litteratur foreligger herom vejledes gruppen ofte på den enkelte lærers særlige fagligt-personlige præmisser.

Det vil sige, at en gruppeeksamen, som især satte lyset på samarbejdsprocessen, meget direkte kunne blive en kritisk vurdering af lærerens arbejde som vejleder. Dette kan være en så øm tå at man alene af denne grund viger uden om.

Gruppeeksaminer kan ikke afdække den enkeltes faglige kompetence

Det er helt enkelt et umuligt projekt at søge at opnå en præcis bedømmelse af den enkeltes faglige kompetence ud fra en gruppeeksamination. Men gruppeeksaminer kan befri generede lærere for den ubehagelig opgave, som nogle kan se i den individuelle eksamination.

Mine seneste erfaringer som censor om gruppeeksamination er fra et universitet og er fra januar 1997.

Hvis ikke man vil gå ind og centrere gruppeprøven om elevers, kursisters og studerendes kendskab til og beherskelse af arbejdsformen, projektarbejde, og samarbejdet i sig selv må gruppeeksaminationer helt enkelt opgives.

Tilbage står den indlysende mulighed at eksaminere hvert gruppe-medlem individuelt i den samme opgave, som de har udviklet i fællesskab.

Dette har jeg en enkelt gang været med til, men husker desværre ikke i hvilken sammenhæng. Det tog tid men fungerede fremragende og viste klare forskelle mellem gruppemedlemmerne mht. fagligt niveau og indsigt i projektets egen logik.

Og at kombinere enhver sådan opgaveskrivning med visse veldefinerede fler-faglige basis-pensum-opgivelser, hvor ud fra eksaminationen kan foretages. Derved kan den enkelte elev, studerende demonstrere sin evne til at beherske et tværfagligt grundmateriale og anvende det sammen med andre på en tværfaglig problemstilling.

Gruppeweksamener kan være træning i projektfremlægning

Et led i at undersøge gruppens interne samarbejde og kendskab til projektarbejdsformen kunne være at gøre selve projektfremlægningen - og vurderingen heraf - til noget centralt.

Der har allerede længe eksisteret en pædagogisk-faglig problematisering af det forhold at vi i den danske skole undervurderer retorikken, formidlingen, og satser så meget på faglig dialog og konversations-træning at eleverne ikke lærer selvstændigt og forståeligt at fremlægge et velbegrunder budskab for en forsamling. Og da slet ikke for en fremmed forsamling.

I sin tid, da jeg omkring 1980 havde projektorgeriseret min undervisning af psykologistuderende blev jeg gang på gang dybt rystet over at opdage de studerendes afgrundsdybe inkompetence mht. en fri og interesse-vækkende projektfremlægning på projektstedet. De selv samme studerende, som med projekterne ville bidrage til løsning af folkets problemer var ude af stand til at nå menneskerne på projektstedet. De kunne ikke forklare sig.

Sådanne projektfremstillinger kunne vurderes kritisk som led i eksamination af projektgruppen. Her ville det være muligt bl.a. at få et indtryk af deres evne til arbejdsfordeling og samarbejde.



8. Læreren er til eksamen hos sig selv

Læreren kan være meget hård ved sig selv

Få er så hårde ved en lærer som læreren selv. Kun læreren ved selv hvilke ambitioner man har haft for undervisningen i det forløbne år. Hvilke forhåbninger på elevernes eller kursisternes vegne. Hvilke drømme om spændende nye arbejdsmetoder. Det er i dette perspektiv læreren vurderer sig selv og dommen kan være meget hård - hvilket bl.a. ses når lærere deltager i kollegiale supervisionsprojekter. Det kan være svært at afholde læreren fra en lammende negativ selvvurdering. En selvkritik som fører til opgivelse og ikke til lyst til udvikling. „Har jeg undervist godt nok, har mine personlige faglige præferencer været for specielle, gjorde jeg nok for at engagere eleverne, hvordan skal de mon klare sig?“.

Læreren ved så udmærket hvilke vidtrækkende konsekvenser dårlige eksamenskarakterer kan få. Og de anstrenger sig efter bedste evne og muligheder. For at have hele det faglige stof præsent. For at være neutrale, og opmuntrende, og nøgterne.

„Man sidder og sveder i hænderne“, siger en. Mange lærere forbereder sig grundigt på eksamen. „Der er så meget man skal have i hovedet - det er jo ikke nok som i hverdagen at nøjes med „dagens lektie“. Eksamen er benhårdt arbejde, der kræver total koncentration øjeblik for øjeblik. „Det er ufatteligt anstrengende - må ikke have huller - bare et øjeblik, man er helt mast“. Læreren kan komme hjem fra en eksamensdag hvor eleverne har gået ind og ud af døren med næsten ingen pauser - fuldstændigt udtømt, vredet som en klud. For så at fortsætte dagen efter. „Jeg kan være brugt 200% bagefter - har været helt oppe hele tiden“. „De „hurtige“ elever er særligt anstrengende, man skal tænke tre skridt frem for at få deres viden frem, for at være forud for dem“.

Faget har ofte været lærerens primære motivation ved valget af arbejdsliv. Og rigtig mange lærere er heldigvis stadig efter mange års undervisning særdeles optaget af deres eget fag. Faget, lærerens personlighed og lærerens bredere æstetiske livsindhold og værdisættelse af livet hænger ofte intimt sammen. Men det betyder at det kan være endog meget svært at være neutral over for elever, som hele året igennem har sjoflet faget - og som ved eksamen tror de kan sløse sig igennem med en sludder for en sladder.

Oftentimes har jeg som observatør været dybt indigneret på lærerens vegne. Hvad er det for en skolekultur vi har skabt hvor det er OK at eleven eller kursisten er hamrende ligeglad med lærerens store indsats for at de kan lære noget. Lære det de skal klare sig på i deres fremtidige arbejdsliv og liv i øvrigt. Her har læreren arbejdet hårdt et helt år, og så har eleverne taget så lidt til sig. Ofte er jeg uenig med lærer og censor i deres bedømmelser, jeg synes eleverne kan chokerende lidt selv i den mundtlige eksamenssituation. Ofte må de nærmest bæres igennem. Jeg kan være meget imponeret over lærerens stædige forsøg på at gennemføre en støttende eksamination, også over for de elever, som har „afvist“ dem.

„Det er svært med elever, som har pisset på en hele året, ens hovede er fuldt af det“, siger en lærer.

Det er fascinerende at vi har accepteret en skolesituation hvor elever og kursister lærer så lidt på et helt skoleår, som faktisk er tilfældet. Det hænger sammen med en tyrkertro hos politikerne på at det er de direkte uddannelsesbevillinger der skal øges (mere, mere, mere) i stedet for at øge udviklingsbevillingerne og i stedet for at øge investering i formidlingsprojekter, som støtter den almene brug af udviklingsprojekternes resultater. Det er minimale beløb, der bruges på kvalitetsudvikling, sammenholdt med de totale bevillinger. Det var noget af det første min daværende lærer i pædagogisk psykologi på universitetet fortalte mig i 1964. Og han har stadig ret. Tredive år efter. Der laves så megen forskning i verden. Det er udviklingsprojekterne og formidlingen af deres resultater, som i dag er den afgørende mulighed for markant forbedring.

Ja, ja. Det siger jeg sikkert kun fordi jeg som selvstændig konsulent lever af udviklingsbevillinger. Nej! for jeg har allerede i dag en høj og stabil omsætning.

Problemet har objektiv eksistens. Det er politikernes ansvar. Helt og holdent. Der er tale om en grundlæggende forældet tankeform, som er dannet i fortidens statiske samfund og som stadig lever som Galapagos skildpadder, der tumler henover lavamarkerne.

„Nogle gange når jeg kommer hjem fra eksamen, er jeg i tvivl om jeg har valgt det rigtige erhverv“, siger en lærer. Det kan jeg godt forstå. Eksamen er for mere end en lærer tiden til glad eller frustreret overvejelse om valget af livsgerning.

9. Eksamen skal efterbehandles

Eksamen som overset periode i skoleudvikling

Når det gælder undervisning placeres udviklingsaktiviteter ofte nogen tid efter undervisningens start og inden repetitionen op til eksamen tager fat. Det er en forståelig prioritering på grund af arbejdspresset i forbindelse med eksamen og fordi lærere skiftevis selv eksaminerer og er censorer hos andre.

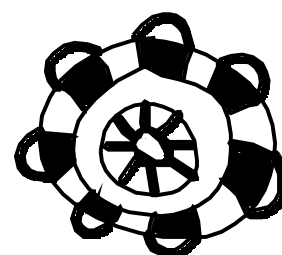
Men det er grundlæggende en forkert prioritering fordi der sker meget vigtige begivenheder ved starten af undervisningsåret og ved eksamen. Begivenheder, som er en del af både deltagernes og lærernes grundlæggende opfattelse af skolegang. Hvilket betyder at det udviklingsarbejde som udføres uden om disse perioder vil mangle sammenhæng til afgørende vigtige delmomenter i skoleåret. Konsekvenserne vil derfor være meget begrænset.

Det er ved starten af skoleåret at situationen er ny og åben og de uformelle normer kan defineres anderledes end det foregående år. Og det er ved eksamen at man for alvor opdager hvad der alt i alt er kommet ud af årets arbejde. Kvalitetsudviklingsprojekter vedrørende undervisningen må og skal kunne konstateres også i eksamensresultaterne.

Den mest lærerige udviklingsperiode er derfor fra januar til hen i efteråret for skoler med almindelige undervisningsår. Så kan man nå at sætte undervisningsforandringer i gang. Man kan ved eksamen få et vist indtryk af resultaterne. Kan drage konsekvenserne og forberede en ny praksis i næste skoleår. Og ved starten på det nye år kan man tage eleverne på en ny måde og skabe helt anderledes undervisningssituationer lige fra begyndelsen.

En enkelt gang har jeg haft lejlighed til at stå for et projekt henover eksamen og sommerperioden og starten af næste skoleår. Det slog fejl.

Det slog fejl fordi ledelsen ikke kunne frede lærerne så de kunne deltage i projektet i eksamensperioden. Fordi der ikke kunne afsættes pædagogiske kursusdag lige efter eksamen og lidt før starten på det nye undervisningsår. Og fordi lærere med fuld belastning ikke har tid og kræfter til andet end at starte de nye hold op. Hvortil kommer at de måske bliver sat på nogle andre hold eller holdtyper end dem udviklingsprojektet angår.



Ikke desto mindre fastholder jeg synspunktet: Det er et spørgsmål om at skolens pædagogiske ledelse har ressourcer og vilje til at støtte lærerne kompromisløst i fastholdelsen af udviklingsprojektet.

Der er brug for statusdage inden sommerferien

Det er i dag en vanvittig utopi, men det ville være en ualmindelig konstruktiv gerning for en skoleledelse at skabe en oase på to sammenhængende statusdage i slutningen af eksamensperioden væk fra skolen under rimeligt behagelige vilkår: Et rart sted, god mad og natur at se på og gå rundt i. En belønning for det hårde slid med undervisning og eksamen og en eftertanke på året som gik.

Nogen tid før eksamen ville det være klogt at bruge en eftermiddag på at få hold på skolens holdning til eksamen og specielt få afklaret en holdning til samarbejdet med de udefra kommende censorer.

Hvis man har gjort dette kan man på statusdagene i grupper - måske faggrupper - gøre op hvordan dette samarbejde så er gået. Måske har man endog givet hinanden lejlighed til at overvære nogle mundtlige eksaminer således at man har indtryk fra andre eksaminationer end ens egne. Sådanne uformelle observationer kan være forbavsende produktive mht. nye indfaldsvinkler fordi man tænker så godt når man sidder i baggrunden og blot kan tillade sig selv at koncentrere sin fulde opmærksomhed om hvad der sker.

Her kan lærerne få åbnet „det hemmelige rum“ - erfaringer med samarbejdet med censorerne omkring votering, fagsyn osv. Det kan både være personligt befriende men samtidigt være en meget vigtig afklaringsproces for skolen som helhed fordi den endelig evaluering af hvad eleverne har lært har så stor betydning for også omgivelsernes bedømmelse af skolen. Og tillige kan man blive mere afklaret på skoleinterne kulturnormer om „god undervisning“.

Øvelse 3: Undervisningen må eftervurderes.

Den følgende øvelse kan med fordel udføres af en gruppe lærere i slutningen af eksamensperioden. Den enkelte vil kunne komme ret

Indholdsfortegnelse

I skolen bestod jeg mine eksaminer - i livet?...2

Prolog: Eksamen skal udvikles, ikke afvikles ...3

1. Eksamen er en rimelig prøvelse...5

- Eksamen kan være et realistisk livsbillede...5
- Skolen kan i dag ikke dokumentere sit produkt...7
- Eksamen må kvalitetsudvikles...8
- Eksamen tester resultatet af en samproduktion...11

2. Lærere ser forskelligt på eksamen...12

- Øvelse 1: Skelsættende eksamensoplevelser i lærerens eget liv...12
- Øvelse 2: Lærerens generelle syn på eksamen...12
- Lærere kan være stærkt ambivalente i deres eksamenssyn...16
- Lærerens eksaminationspraksis er privat udviklet...16
- Lærerens eksamensholdning sorterer eleverne...18
- Eksamen er en afprivatisering af elevens tilpasning til skolens budskab og arbejdsmetoder...20

3. Undervisningen skal hænge sammen med eksamen...22

- Evaluerings kan være personlighedsbelastende for læreren...22
- Deltageren skal i god tid før eksamen opnå en realistisk selvopfattelse af eget faglige standpunkt...23
- Deltagerne har brug for at tilegne sig et overblik over faget som parat viden...23
- Eleverne kan overse den faglige progression...25
- Eleven skal tilegne sig en faglig sprogbrug...27

4. Eksamenskompetence skal udvikles i undervisningen...30

- Eleven har brug for en eksamenskompetence...30
- Fagets indhold skal repeteres...30
- Viden om eksamen er en formidlingspædagogisk problemstilling...32
- Handlingsmæssig præstationskompetence er en træningspædagogisk problemstilling...33
- Den endelige eksamenslæsning kræver en særlig tilegnelseskompetence...36
- Elever skriver også bøger om at gå i skole...37

5. Den mundtlige eksamen er en højspændt kontaktsituation...39

- Den intellektuelle samtale formes socio-emotionelt...39
- Lærer og censor er medspillere og modspillere...40
- Læreren er selv til eksamen når eleven skal svare...41
- Læreren kan efterbehandle eksamen med klassen...45

6. Eksamen skal give vejledning til læreprocessen...47

- Effektloven har været kendt meget længe...47
- Eksamen giver ingen brugbar feedback...47
- Der er brug for pædagogisk kvalificeret feedback...47
- Bedre pædagogisk feedback forudsætter bedre eksamensnormering...48

7. Gruppeeksaminer kan være et avanceret illusionsmageri...49

Projektarbejdsformen pressede i retning af gruppeeksaminer...49

Gruppeeksaminer er ofte illusionsproducerende...49

I gruppeeksaminer kan man eksaminere gruppearbejdet...50

Gruppeeksaminer kan ikke afdække den enkeltes faglige kompetence...50

Gruppeeksaminer kan være træning i projektfremlægning...51

8. Læreren er til eksamen hos sig selv...52

Læreren kan være meget hård ved sig selv...52

9. Eksamen skal efterbehandles...54

Eksamen som overset periode i skoleudvikling...54

Der er brug for statusdage inden sommerferien...55

Øvelse 3: Undervisningen må eftervurderes. ...55

Skolens udvikling kan vurderes...56

Epilog: Eksamen er ikke nødvendig for tilegnelsen af faglig viden...58

Litteratur...58

