

Syv fluer med et smæk!

‘Aktiv deltagelse’ – et eksamensforms-eksperiment

Jakob Krause-Jensen, ph.d., antropolog, adjunkt, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.



Jakob Krause-Jensen er ph.d. og antropolog og ansat som adjunkt ved Institut for Pædagogik ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, hvor han underviser og vejleder på kandidatuddannelsen i pædagogisk antropologi. Han har i flere år været ansvarlig for den åbne uddannelse i organisationsantropologi ved Aarhus Universitet.

Hans faglige interesser ligger i feltet mellem antropologi, pædagogik og ledelse og er generelt, hvordan man kan bruge antropologiens ‘vilde vinkler’ til at se på institutioner og organisationer på kritiske og kreative måder. Han har blandt andet lavet feltarbejde i HR-afdelingen på Bang & Olufsen.

Reviewet artikel

På Institut for Pædagogik på DPU har vi på en af vores kandidatuddannelser eksperimenteret med en eksamensform, vi kalder ‘aktiv deltagelse’. Eksamensformen går i korthed ud på, at de studerende på baggrund af læsestrategiske spørgsmål, som knytter sig til hver undervisningsgang og udsendes en uge før, udarbejder et ‘analysepapir’ på halvanden side. De studerende får elektronisk feedback på disse analysepapirer (og skal eventuelt skrive dem om, hvis de ikke svarer til kravene). Fordelene ved eksamensformen er, at de studerende løbende får skrevet og dermed øget fortrolighed med den akademiske genre, at feedback bliver en integreret del af undervisningen og at de studerende tilskyndes til at læse ‘jævnt’ over hele semestret og til at tage aktivt og regelmæssigt del i undervisningen.

Hvordan finder vi den bedste sammenhæng mellem undervisning og eksamensform, ‘The magic bullet’, som uddannelsesforskeren S. A. Cohen har kaldt det, og som andre mindre dramatisk omtaler som ‘alignment’ (se fx Biggs, 2003). Det er et spørgsmål, som mange universitetsundervisere er optaget af, men som der i sagens natur ikke kan gives ét generelt svar på, for hvordan denne sammenhæng ser ud – hvilken kaliber dette ‘magiske projektil’ har – varierer naturligvis enormt. Svaret afhænger både af intentionerne med kurset og af de studerendes faglige niveau. Desuden

er undervisning og eksamen det muliges kunst, hvor det handler om at få mest ud af begrænsede ressourcer.

Hensigten med denne artikel er for det første, som titlen lover, at videregive vores erfaringer med at finde en optimal forbindelse mellem undervisnings- og eksamensformer. Desuden vil jeg bruge disse erfaringer som en anledning til at diskutere nogle principper for universitetspædagogisk praksis, som i de senere år har vundet stor tilslutning, specielt når det gælder professionsuddannelserne: Problembaseret læring og portfolio-baserede eksamensformer (Boud, 1997; Biggs, 2003; Dysthe, 2004).

Denne artikel tager udgangspunkt i ét undervisningsforløb på DPU, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, som strengt taget ikke er et universitet, men en ‘universitetsskole’; men den vittige bemærkning, at »Cromwell var den mest typiske englænder, fordi han var den underligste« er måske også relevant i denne forbindelse. For på mange måder findes de generelle vilkår, som angår ‘masseuniversitetet’, og som alle universiteter skal forholde sig til, i mere ekstrem form på DPU. En af intentionerne med at etablere Danmarks Pædagogiske Universitet i 2002 var at give folk med en pædagogisk professionsbachelor mulighed for at forsætte deres uddannelse og udbygge den med kandidat- og mastergrader. De studerende på DPU kommer altså typisk med en professionsbachelorbaggrund og med mindst to års pædagogisk relevant erhvervs erfaring.

Selvom de fleste studier er organiseret og tilrettelagt som fuldtidsstudier, så er virkeligheden på det såkaldte ‘masseuniversitet’, at mange studerende ikke er fuldtidsstuderende. Dette gælder i almindelighed; men det gælder i særdeleshed på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Det fremgår således af den omfattende undersøgelse *Studiemiljø 2007* lavet på Aarhus Universitet, at en DPU studerende i gennemsnit bruger 23,5 timer om ugen på deres studium. Gennemsnittet for studerende for Aarhus Universitet som helhed er 29,0 timer om ugen (Jensen et al., 2007a, s. 36). Det fremgår også af undersøgelsen, at de studerende på DPU på andre områder adskiller sig fra andre studerende på universitetet.

Gennemsnitsalderen på DPU-studierne er 10 år

højere end på de øvrige uddannelser på Aarhus Universitet; relativt flere DPU-studerende har erhvervsarbejde ved siden af studierne, og flere studerende har familie og børn (Jensen et al., 2007b, s. 8-9). En anden undersøgelse viser desuden, at et relativt stort antal studerende på DPU kommer fra en ikke-akademisk baggrund (Thomsen, 2007, s. 5). På DPU kan man således i forstærket form finde nogle af de træk, som kendetegner 'masseuniversitetet' (se Biggs, 2003, s. 2).

I det følgende vil jeg præsentere et eksempel på, hvordan vi på kandidatuddannelsen i Pædagogisk Antropologi har baksset med at støbe vores bestemte kugle og eksperimenteret med vores eksamensform for at sikre den optimale sammenhæng mellem eksamensformatet og undervisningens formål. Men før jeg kommer til undervisning og eksamen, er det nødvendigt kort at præcisere, hvad det er for et støbemateriale, vi har at gøre med, det vil sige, hvad de studerendes baggrund, som jeg ovenfor har skitseret, betyder for undervisningen.

De studerendes baggrund og frygten for 'det akademiske'

Som nævnt har mange af DPUs studerende en professionsbachelor og erhvervs erfaring inden for det pædagogiske område, og det præger uddannelserne på DPU. Først og fremmest er det en positiv drivkraft, som gør det særligt sjovt og levende at undervise, fordi de studerende kan spejle det, de læser, i deres arbejds erfaring. Det forhold, at de studerende har praktisk arbejds erfaring fra det pædagogiske felt, som er genstand for forskningen, gør, at vi på DPU ikke bare kan praktisere 'forskningsbaseret undervisning', men faktisk har gode betingelser for at lave 'undervisningsbaseret forskning'. Således er der reel mulighed for, at vi løbet af en undervisning kan få ideer og inspiration via de studerendes erfaring.

Den mest generelle hensigt med uddannelsen er, at de studerende bliver bedre, mere eftertænksomme og fantasifulde, reflekterede praktikere. Men betingelsen for, at dette mål nås, er, at de studerende tøjler de umiddelbare svar, som baseres på den 'ubevidste improvisation' (Schön, 1983), som de har tilegnet sig via deres praksiserfaring. At kunne bringe begreber produktivt i spil og bruge teorien som en konstruktiv og kritisk løftestang for et anderledes perspektiv på en velkendt profession kræver, at de studerende får bragt sig på analytisk afstand af den arbejdspraksis, som de på godt og ondt er opslugt af. Som min kollega antropologen Eva Gulløv har udtrykt det, så er udfordringen at lære den studerende at 'tage mening fra' teksterne i stedet for at 'have meninger om' dem. Udfordringen består i, at de studerende lærer at få distance til deres egen praksis, så de ikke bruger deres erfaring til at skygge for nysgerrigheden. Det kan f.eks. ske, når en

arbejds erfaring for hurtigt bruges som overdommer («jeg mener, at Bourdieu tager fejl, for i min klasse er det sådan, at ...»).

Intention 1: »professionel forbløffelse«

Kurset, som danner baggrund for eksperimentet med den eksamensform, som er genstand for denne artikel, hedder 'antropologiske begrebsliggørelser'. Det lyder måske ikke helt mundret; men der er en grund til, at det ikke hedder for eksempel 'antropologiske grundbegreber' eller 'antropologisk teorihistorie'. Det er netop ikke 'Grand Theory', de studerende skal lære. DPU er forankret i et bestemt professionsfelt på en måde, som måske gør spørgsmålet om relevans mere påtrængende, end det for eksempel er på andre antropologiske uddannelser. Navnet »begrebslig-gørelser« lægger således op til, at det, de studerende skal lære, er, hvordan teoretiske begreber gør noget – hvordan de operationaliseres i analyser. Det vil sige, at de skal lære, hvordan begreber kan hjælpe med til at se på velkendt virkelighed og praksis med friske øjne: – fra nye og overraskende, men systematiske vinkler. Som antropologen Kirsten Hastrup skriver det, så »[er der] ikke nogen mening, der kan tages for givet i antropologien. Heller ikke meninger fra vores egen verden. Antropologer reagerer med en *professionel forbløffelse*, som omsættes i en refleksion over verdens mangel på selvfølgelighed« (Hastrup, 1992, s. 9, min fremhævelse). Betegnelsen 'professionel forbløffelse' er i denne sammenhæng præcis i dobbelt forstand, fordi det netop er de studerendes *professionelle* pædagogiske praksis, som de skal lære at se på fra et nyt perspektiv og at reflektere systematisk over.¹

Intentionen med kurset er således, at de studerende skal tilegne sig et repertoire af redskaber eller analyserammer – *klassifikation, udveksling, kultur, socialisering, interaktion, ritualer* osv. – som hjælpemidler til at bringe sig på analytisk distance af den pædagogiske virkelighed, som de er optaget af. Udtrykt i en metafor er det redskab, som vi bestræber os på at give folk, altså ikke et 'tool' i form af et pædagogisk greb, 'der virker'. Det redskab, som undervisningsforløbet giver de studerende er ikke en 'hammer', som de kan gå ud og lave om på virkeligheden med. Det er et par briller, som vi håber sætter dem i stand til at stille sig nysgerrigt an; nogle begreber – et analytisk arsenal eller beredskab – som gør, at de studerende får øje på nye forbindelser i en virkelighed, som de troede var gennemsigtig og velkendt. Dermed selvfølgelig ikke sagt, at brillerne er nytteløse i praksis. Pointen er, at de optiske instrumenter er vigtige for at kunne se klart og fra nye vinkler – også når man i anden omgang skal bruge hammeren (Krause-Jensen, 2005, s. 251).

Ideelt set er undervisningen på kurset altså 'undervisning', hvor igennem de studerende lærer at se nysgerrigt og kreativt på deres egen praksis. Det at kunne undre sig på denne måde kræver, at man får viklet sig

ud af common sense.² Det systematiske i den 'professionelle forbløffelse' ligger i, at man kan kvalificere eller motivere sin undren. Et af kriterierne på, om den studerende har oparbejdet en tilstrækkelig distance til sin praksis er derfor, at han eller hun er i stand til at forklare, hvordan man normalt opfatter tingene, og dermed viser, at han eller hun er kommet på afstand af common sense. En sådan analytisk afstand er selvsagt en forudsætning for at kunne se, hvad begreberne bidrager med i forhold til konventionelle opfattelser af praksis.

Men hvordan oversætter man noget diffust som undren eller 'professionel forbløffelse' til læringsmål? Hvordan omsættes finurligheder som 'undre-visning' i praksis til håndfaste kriterier, når de studerende skal skrive opgaver? Helt konkret betyder det forhold, at undren er et undervisningsmål, at vellykkede opgaver og gode analysepapirer på vores fag ikke skal ende med en liste af bullet-points og praktiske råd eller definitive pædagogiske svar. Det fine, reflekterede analysepapir eller den gode opgave ender snarere med et omhyggeligt oparbejdet, præcist motiveret spørgsmål.

Det betyder, at læringsintentionerne bagved kurset piller ved nogle meget veletablerede opfattelser af, at undervisning af professionelle skal være 'problembaseret' (se fx Biggs, 2003). Man kunne også sige, at kurset repræsenterer en omfortolkning af, hvad erkendelsesfremmende problembasering vil sige. I uddannelsesforskeren David Bouds klassiske formulering hedder det om 'problembaseret læring': »The Principal idea behind Problem Based Learning is...that the starting point for learning should be a problem, a query or a puzzle that the learner wishes to solve« (1985, s. 13). Men udgangspunktet for 'undre-visningen' er, at vi ikke kender de virkelig interessante problemer eller spørgsmål. Det er præcis nysgerrigheden og evnen til at se dem, der skal opdyrkes.

Hensigten med undervisningsforløbet, som ligger på første år af kandidatuddannelsen, er altså at give de studerende et spektrum af begreber eller 'optiske instrumenter' til at komme på analytisk afstand af deres pædagogiske praksis. Det er redskaber, som de senere i deres studieforbølge skal bruge, når de på det sidste år af uddannelsen skal lave et feltarbejde og analysere deres eget empiriske materiale.

Intention 2: skriftlighed og grundighed

Den nyligt afdøde samfundskritiker Neil Postman skriver i sin bog *The End of Education* (1995), at hans studerende stort set er holdt op med at bruge ordet 'fordi' i deres skriftlige opgaver. De studerende er gode til at samle raffinerede ideer; men de gør ikke noget forsøg på at forbinde dem i kausale kæder og argumentationsrækker. Internettet og den lette adgang til uendelige mængder information og ideer; og kommunikationsteknologier som e-mails og SMS betyder, at de studerende har fået et mere let og ubesværet

forhold til skriftlighed end for 15 år siden. Skriftsproget 'flyder' – på godt og ondt.

Signe Pildal Hansen, som forsker i skriftlighed, mener, at der er tale om en helt ny form for 'oral litteraritet': »Vi taler sammen i chatgrupper, diskuterer i konferencer og meddeler os til hinanden over e-mail ... Som læsere (modtagere) konstruerer vi teksten via hyperspring og underminerer dermed skribentens (afsenderens) magt over teksten« (1999), og hun understreger, at uddannelsessystemet er helt ude af takt med denne nye 'mundtlige skriftlighed' (citeret i Krogh, 2000, s. 360-361). I denne sammenhæng er det ikke skriveblokeringen, der er det største problem. Problemet med denne form for skriftlighed er det, som man med et 'mundtligt-skriftligt' udtryk kunne kalde frit-fra-leveren-sprog, som er meget forskelligt fra den struktur og omhyggelighed, som kræves i akademisk skrivning (Becker & Richards, 1986, s. 5).

Som nævnt kommer de fleste studerende på DPUs kandidatuddannelser med en professionsbachelor og to års erhvervs erfaring som baggrund. Det betyder dels, at de studerende ikke har erfaring med at skrive akademiske opgaver, og dels at de studendes erfaring med overhovedet at skrive opgaver ligger nogle år tilbage. Den typiske DPU-studerende har derfor et særligt behov for at få øvet sig i genren akademisk skrivning: mens de relativt få studerende, som kommer med en universitetsbachelor, har fire-fem opgavers forspring her.

Ud over det faglige indhold er intentionen med kurset og eksamensformen derfor at give de studerende erfaring og fortrolighed med akademisk skrivning. Det vil blandt andet sige at få lært de studerende, at akademisk skrivning ikke handler om uendelige sætninger og astronomiske lixtal, men om at opnå størst mulig analytisk og sproglig klarhed (Stray Jørgensen, 1998). Kort sagt har kurset i antropologiske begrebsliggørelser forskellige mål:

- at stimulere en 'professionel forbløffelse' gennem indsigt i centrale antropologiske begreber og deres analytiske potentiale.
- at gøre de studerende fortrolige med akademisk skrivning.

Eksamensformen 'aktiv deltagelse'

For at imødekomme disse to behov har vi eksperimenteret med en eksamensform, hvor de studerende i forbindelse med hver undervisningsgang skal skrive et 'analysepapir'. I dette papir skal de besvare et eller to konkrete spørgsmål, som angår det begreb, som undervisningen omhandler. Ca. en uge før hver undervisningsgang får de studerende et papir med 2-5 'læsestrategiske spørgsmål' (se faktaboks). Det er dels spørgsmål, der retter sig mod de enkelte tekster, og dels spørgsmål, som går på tværs af teksterne. Et eller to af disse spørgsmål vil være understreget og er

Eksempler på læsestrategiske spørgsmål:

Levinson, B. A. and D. Holland (1996) »The cultural production of the educated person: An introduction«. B. A. Levinson, D. E. Foley and D. C. Holland. Albany, *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. NY, State University of New York Press.: 1-54.

Valentin, K. (2005). The 'schooled person': Negotiating caste and generation. *Schooled for the Future? Educational Policy and Everyday Life among Urban Squatters in Nepal*: 155-183.

Hvordan forstår Levinson og Holland (1996) begreberne 'schooling' og 'education' og forskellen mellem dem?

Hvordan bruges Levinson og Hollands skelnen i Karen Valentins (2005) analyse af det Nepalesiske uddannelsessystem?

Er den samme forskel relevant i Danmark? – Hvorfor? Hvorfor ikke?

Goffman, E. (1959): »The Arts of Impression Management«. I *The Presentation of Self in Everyday Life*. London: Penguin, pp. 203-230.

McDermott, R. P. (1996). »The Acquisition of a Child by a Learning Disability«. I: S. Chaiklin and J. Lave (eds.). *Understanding Practice. Perspectives on Activity and Context*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 269-305.

Hvad er det for en gennemgående metafor, Goffman (1959) bruger til at beskrive social interaktion? Hvordan hjælper den os med at se på socialt hverdagsliv på en ny måde?

Hvordan bruger McDermott (1996) sine interaktionsstudier (sit Goffman-perspektiv) til at udfordre gængse kognitive forklaringer på, hvad 'learning disabilities' er for noget?

Hvad er McDermotts pointe med at kalde artiklen: »The Acquisition of a Child by a Learning Disability«?

Kan I komme med eksempler fra egen pædagogisk praksis, der bekræfter eller problematiserer McDermotts analyse?

eksamensspørgsmål, som skal besvares i analysepapiret. Som eksemplerne i faktaboksen viser, har vi typisk til hver undervisningsgang en relativt teoretisk tekst og så et eller flere eksempler på, hvordan begreberne er blevet omsat i analyser af empirisk materiale. Begrebet 'analyse' skal i denne sammenhæng forstås i en bred forstand som: »[the] detailed examination of the elements or structure of something, typically as a basis for discussion or interpretation«. ³ Det er meningen, at de studerende skal forholde sig analytisk i den forstand, at de dels skal have en detaljeret og nuanceret forståelse af begreber, og dels skal forholde sig til analyser, altså tekster, hvor begreber bliver omsat i en analyse af empiriske forhold.

En vigtig intention med analysepapirerne og de læsestrategiske spørgsmål er således, at de studerende lærer det akademiske håndværk. Det gælder for det første omhyggeligheden i omgangen med teorier og begreber og for det andet formalia som citations- og referencepraksis. De studerende skal fastholdes i at være tekstnære. Det vil sige, at de via arbejdet med citater skal kunne se og gengive pointen i en tekst og identificere, hvilken rolle begreber spiller i en analyse. De studerendes egen erfaring (som er inkluderet i et sidste spørgsmål) er et vigtigt resonansrum for tekstlæsningen, men fungerer som et læsestrategisk spørgsmål, som vi forholder os til i diskussionerne i undervisningen, og *ikke* som et analysepapir-spørgsmål,

som indgår i eksamen. ⁴ 'Aktiv deltagelse' er således en eksamensform, som minder om portfolio i den forstand, at eksamens-produkterne er spredt over hele semestret; men som adskiller sig fra portfolio-formen (Biggs, 2003; Dysthe, 2002) ved at være tekstnære og bundne opgaver.

Du skal begrave næsen i bøgerne for at kunne se verden i et sandkorn ...

Toneangivende stemmer i universitetspædagogikken fortæller, at det på tidens 'masseuniversitet' er vigtigt, at universitetsundervisning bliver mere anvendelsesorienteret, og at de studerende skal lære at forbinde teorier og begreber med erfaring og praktisk problemløsning (se fx Biggs, 2003; Boud, 1985). DPU er som nævnt på mange måder prøvesten og eksponent for udviklingen mod masseuniversitetet, fordi de fleste af vores kandidatstuderende har fødderne solidt plantet i deres professionelle virke, også sideløbende med, at de tager uddannelsen.

I en periode, hvor universitetspædagogikkens anbefalinger peger i retning af, at læring skal være problem-baseret og praksis-orienteret, kan analysepapirerne virke gammeldags og 'utrendy' med deres insisteren på tekstnærhed. Udgangspunkt for vores valg af de undervisnings- og eksamensformer er den tilsyneladende paradoksale, at fornyelsen og kreativiteten forudsætter,

at vi insisterer på klassiske akademiske dyder og i første omgang beder de studerende lægge deres egen erfaring til side. Baggrunden for denne kontra-intuitive prioritering på en uddannelse, der så entydigt er knyttet til de studerendes relevante arbejdserfaring, er, at guldet i begreberne, det virkelig nye og kreative potentiale først kommer til syne ved tålmodig og grundig læsning. Udtrykt i den visuelle redskabsmetafor, som blev anvendt ovenfor: De optiske instrumenter skal slibes og pudses omhyggeligt, for at de overhovedet er noget værd. Derfor er det vigtigt, at de studerende tvinges til langsommelighed, tvinges til at sætte tempoet ned og at læse grundigt. Vores erfaring fra tidligere år viser os således, at målet med undervisningen fastholdes bedst ved, at analysepapiret bliver defineret relativt stramt og tekstnært (jvf. ovenstående eksempler på læsestrategiske spørgsmål). Da praksis-refleksionen et år var integreret i analysespørgsmålet, blev analysepapirerne *for* upræcise og snakkende.

Ud over de indholdsmæssige begrundelser er eksamens-eksperimentet affødt af et konkret behov for opmærksomhed på det skriftlige på kandidatuddannelserne på DPU. En af de vigtige sidegevinster ved eksamensformen 'analysepapir', specielt når den placeres tidligt på uddannelsen, er at få afdramatiseret det skriftlige ved at lade det indgå mere konsekvent som en fortløbende del af undervisningen. Herved undgår man, at det skriftlige akkumulerer og bliver til en og måske flere monstrøse 20-siders afhandlinger ved semestrets slutning. En anden meget væsentlig fordel ved formen er, at den studerende får individuel konstruktiv feedback på sit produkt, et forhold som ifølge mange er afgørende for at fastholde engagement, specielt i starten af studiet (Yorke, 2001, s. 116).

I den angelsaksiske universitetsverden har man inden for humaniora og samfundsvidenskab en tradition for at skrive et antal essays sideløbende med undervisningsforløbene som en del af eksamen. Det er denne tradition, vi er inspireret af, men samtidig forsøger at videreudvikle ved at integrere den mere konsekvent i vores undervisning. Pointen med de læsestrategiske spørgsmål er således at sikre, at de studerende læser teksterne med blik for det centrale i argumenterne. De læsestrategiske spørgsmål er både udgangspunktet for analysepapirerne og for diskussionerne i undervisningen og er således med til at øge kvaliteten i den del af undervisningen, hvor vi mødes med de studerende.

Analysepapiret som eksamen

»From our students' point of view, assessment always defines the actual curriculum« (Ramsden, 1992, s. 187) skriver uddannelsesforskeren Paul Ramsden, og hvis vi ser bort fra den absolutte og derfor strengt taget uholdbare generalisering i udsagnet, så er den implicite anbefaling til underviseren: at tænke i 'alignment', svær at modsige. Sikkert er det også, at Ramsdens udsagn

ikke er blevet mindre gyldigt i en situation, hvor det at studere ikke længere er et fuldtids-kald, men en aktivitet, som konkurrerer med andre aktiviteter (familie, erhvervsarbejde) (Hylland-Eriksen, 2003, s. 38). Som før nævnt fortæller statistikker os, at de studerende ikke læser på fuld tid. Konsekvensen må være at prøve at indrette undervisning og eksamensformer sådan, at den studerende opmuntres til at lægge det antal timer på studiet, som er forudsat i studieordningen (dvs. 37 timer). Eksamensformen analysepapir er på flere måder med til at understøtte dette. De studerende tilskyndes til at læse jævnt over hele semesteret, og eksamensformen opmuntrer dem til at komme til undervisningen, fordi undervisningen er direkte relevant for besvarelsen af analysepapiret.

Brugen af analysepapir som eksamensform har altså både *formativt* og *summativt* sigte (Sadler, 1989).⁵ Det formative består dels i, at de studerende får løbende feedback på deres skrift, og dels i, at spørgsmålene lægger op til de temaer, som bliver taget op i undervisningen. Det summative består i, at papirerne også er det, som de studerende bedømmes på efter kurssets afslutning. Den konkrete udfordring ligger i at kombinere det formative (skriveøvelsen) – hvor de studerende får feedback på papirerne og mulighed for at revidere og skrive dem om – med det summative (eksamens definitive alvor).

Vi har valgt at løse det ved at dele analysepapirerne op i to dele, som afleveres hver for sig. Efter de første fem undervisningsgange afleveres de første 5 analysepapirer og efter den sidste undervisningsgang afleveres de sidste 5. Rent praktisk foregår det ved, at de studerende efter de første 5 undervisningsgange sender en mail til underviseren med ét vedhæftet dokument, som bærer den studerendes navn som titel (dette er vigtigt, da det er irriterende og tidskrævende at modtage og arkivere 5 elektroniske filer med titlerne 'analysepapir 1, 2, 3 osv.'). Disse første 5 analysepapirer er tænkt formativt: Her får de studerende elektronisk feedback fra underviseren på det indholdsmæssige, det formelle og det sproglige. De får at vide, hvor de ligger i forhold til kravene. Hvis der er problemer og vi skønner, at papirerne ligger i nærheden af dumpegrænsen (erfaringen fra de sidste to år viser, at det gælder ca. 20 %), så skal de pågældende skrive papirerne om og tage højde for den kritik, de har fået. De sidste 5 papirer opfattes derimod summativt. Det er disse papirer, de studerende bedømmes på, og hvis de ikke lever op til kravene, får de *ikke* mulighed for at skrive dem om. I år dumpede 6 ud af 75 studerende, der havde valgt denne eksamensform.

Hvad kan gøres bedre?

Et problem i den forbindelse er, at konsekvensen af at dumpe er relativt dramatisk for den studerende, der har valgt analysepapir-eksamen, fordi hun eller han skal skifte eksamensform og aflevere en opgave eller

op til en synopsis-eksamen. Normalt vil de studerende, som skriver en opgave og ikke klarer kravene i første omgang, kunne genbruge dele af opgaven i re-eksaminationen og bruge den feedback, de får, direkte i opgaven. Men det kan de altså ikke i dette tilfælde.

Et andet problem på DPU er, at de studerende har mulighed for at vælge mellem forskellige eksamensformer. Det vil sige, at de kan vælge, om de vil aflevere synopsis med efterfølgende mundtlig eksamen, om de vil aflevere en længere skriftlig opgave eller om de vil aflevere analysepapirer, som er den eksamensform, denne artikel omhandler. Problemet med denne valgfrihed til den studerende er, at den fleksibilitet i praksis gør det næsten umuligt for underviseren at sikre en tilfredsstillende sammenhæng ('alignment') mellem kursens indhold og eksamensformerne. Eksempelvis er det at få mulighed for at præsentere mundtligt og få feedback på sin fremlæggelse åbenlyst relevant for de studerende, der skal op til en synopsis-eksamen; men for de studerende, der har valgt en anden eksamensform, bliver det let opfattet som spild af kostbar undervisningstid. Omvendt vil længere diskussioner om kvalitet og krav i analysepapirerne af andre studerende, som har valgt synopsis-eksamen, blive opfattet som irrelevant. For at kunne sikre de optimale betingelser for alignment er det nødvendigt at installere stivhed i systemet og at gøre eksamensformen obligatorisk for alle. Det ville gøre det mere forsvarligt at arbejde mere konsekvent med skriftlighed i undervisningen ved for eksempel at gennemgå eksempler på analysepapirer med de studerende som udgangspunkt for at arbejde med kriterier for akademisk kvalitet.

Evalueringerne peger på, at de studerende gennemgående er meget tilfredse med eksamensformen 'aktiv deltagelse'. Ikke mindst den individuelle elektroniske feedback fremhæves som et stort plus. De studerende udtrykker næsten samstemmende, at det er en 'krævende men givende' form. Set fra et underviser-synspunkt er eksamensformen også relativt krævende (Dysthe, 2007, s. 250). Afhængigt af kvaliteten tager det ca. 1 ½ time at læse 5 analysepapirer grundigt igennem. Det vil sige sammenlagt 3 timer pr. studerende for alle 10 analysepapirer. Dertil kommer feedback til de studerende, som skal skrive papirerne om. Det er åbenlyst, at der ligger rationaliseringsmuligheder her og i dette tilfælde rationaliseringsmuligheder, som er forsvarlige ud fra et læringsperspektiv. Eksempelvis er det en mulighed at lade de studerende bedømme et eller to af hinandens 5 første analysepapirer.

Som ovenstående viser, har eksamensformen analysepapir endnu ikke nået sin færdige form og gør det måske principielt aldrig; for det gælder for os undervisere som for andre 'professionelt reflekterende praktikere', at vi skal 'foretage intelligente valg i komplekse situationer' (Kruse, 2006, s. 38) og under vilkår (studie- og eksamensordninger), som bestandigt forandrer sig. Så her som andre steder findes ingen partout-løsninger;

men kun 'works in progress' tilpasset lokale omstændigheder.

Hvis vi afslutningsvis vender tilbage til artiklens løfterige titel, så har denne eksamensform i hvert fald syv fordele:

- 1) Den sikrer, at de studerende læser jævnt over hele kursusforløbet.
- 2) Den motiverer de studerende til at deltage i undervisningen.
- 3) Den bidrager til, at de studerende får et aktivt forhold til det, de læser
- 4) Den sørger for, at akademisk skriftlighed bliver en integreret del af kursusforløbet.
- 5) Den har indbygget feedback, som er afgørende for de studerendes engagement og trivsel.
- 6) Den medvirker til, at de studerendes arbejdsbelastning bliver spredt, og er således en god afveksling til den klassiske 15 siders opgave.
- 7) Eksamensformen og de læsestrategiske spørgsmål, som den er forbundet med, er alt andet lige med til at stimulere og styre de studerendes læsning af teksterne og bidrager til mere kvalificerede diskussioner i undervisningen.

Referencer

- Becker, H. S., & Richards, P. (1986). *Writing for social scientists: how to start and finish your thesis, book, or article*. Chicago: London, University of Chicago Press.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university. What the student does*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bologna-deklarationen (1999), www.esib.org
- Boud, D. (1985). *Problem-based learning in education for the professions*. Sydney: Higher Education Research and Development Society of Australasia.
- Cohen, S.A. (1987). Instructional Alignment: Searching for a Magic Bullet. *Educational Researcher*, 16(8), 16.
- Dysthe, O. (2002). *Theoretical background for portfolios as learning and assessment tools in teacher education*. NERA/NFPF-Conference, Tallinn.
- Dysthe, O. (2007). How a reform affects writing in higher education. *Studies in Higher Education*, 32(2), 237-252.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. London: Penguin.
- Hansen, S. P. (1999). *Gymnasielærere om undervisning i det skriftlige – en problemafdækkende pilotundersøgelse*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Hastrup, K. (1992). *Det antropologiske Projekt om forbløffelse*. København: Gyldendal.
- Herzfeld, M. (2001). *Anthropology. Theoretical practice in culture and society*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Eriksen, T. H., Gad, T., Martinsen, Ø. L., & Thompson, G. (2003). *Selvlædelse: menneskelig kapital i det nye arbejdslivet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jensen, T. K. et al. (2007a). *Studiemiljø 2007. Rapport nr. 1. Hovedresultater og nøgletal*. Århus: Aarhus Universitet.
- Jensen, T. K. et al. (2007b). *Studiemiljø 2007. Rapport nr. 7. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole*. Århus: Aarhus Universitet.
- Krause-Jensen, J. (2005). *Flexible Firm. Cultural Discourse and Social Practice in a Danish Hi-Tech Corporation*. Department of Anthropology and Ethnography. Århus: Aarhus University. Ph.D.

- Krogh, E. (2000). Danskfagets Udfordring. I: K. Esmann, A. Rasmussen, & L. B. Wiese (red.). *Dansk I Dialog*. Århus, Clemens-trykkeriet.
- Kruse, S. (2006). Udviklingen af Universitetslærerens Pædagogiske Kompetencer. En Didaktisk Skitse. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 2, 36-44.
- Leinhardt, G., Young, K. M. C., et al. (1995). Integrating professional knowledge: The theory of practice and the practice of theory. *Learning and Instruction*, 5(4), 401-408.
- Levinson, B. A., & Holland, D. (1996). The cultural production of the educated person: An introduction. I: B. A. Levinson, D. E. Foley, & D. C. Holland. *The cultural production of the educated person: Critical ethnographies of schooling and local practice* (pp. 1-54). Albany NY: State University of New York Press.
- McDermott, R. P. (1996). The Acquisition of a Child by a Learning Disability. I: S. Chaiklin, & J. Lave (eds.). *Understanding Practice. Perspectives on Activity and Context* (pp. 269-305). Cambridge: Cambridge University Press.
- Postman, N. (1995). *The end of education: redefining the value of school*. New York: Knopf.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Stray Jørgensen, P. (1998). *Klart sprog i universitetsopgaver*. Kbh.: Formidlingscentret.
- Thomsen, P. (2007). Senmodernitetens Universitetsstuderende? *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 4, 4-11.
- Yorke, M. (2001). Formative Assessment and its Relevance to Retention. *Higher Education Research & Development*, 20(2), 115-126.
- Valentin, K. (2005). *Schooled for the Future? Educational policy and everyday life among urban squatters in Nepal*. Information Age Publishing.

Noter

- 1 Leinhardt (1995) laver en distinktion mellem forskellige vidensformer. Han skelner mellem 'professionel viden' som er funktionel, specifik og pragmatisk og som handler om at udføre og anvende og prioritere. Og så 'universitetsviden', som er deklarativ, abstrakt og begrebslig. Det handler om at klassificere, at udrede, at retfærdiggøre.
- 2 Antropologen Michael Herzfeld definerer antropologien som 'the comparative study of common sense' (2001, 14). Det at få viklet sig ud af 'common sense' er måske ekstra udfordrende for os, som arbejder inden for den 'pædagogiske antropologi' i den forstand, at vi ofte arbejder inden for rammerne af institutioner og organisationer, som jo er sociale fællesskaber oprettet med ganske bestemte mål for øje. Selvfølgelighederne er tit – og nødvendigvis – ganske massive sådanne steder. Men det er blandt andet gennem solid viden om, hvordan pædagogiske forhold udfolder sig i andre hjørner af verden, at man kan få viklet sig ud af sine egne common sense forestillinger, for som Michael Herzfeld skriver: »common sense is, anthropologically speaking, seriously misnamed: it is neither common to all cultures, nor is any version of it particularly sensible from the perspective of anyone outside its particular cultural context« (Herzfeld 2001, 1).
- 3 *The Oxford American dictionary and language guide*. New York: Oxford, Oxford University Press, 1999.
- 4 Det er afgørende, at de studerende får mulighed for at reflektere over det, de læser, i lyset af deres egen arbejds erfaring. Dette giver vi også plads til i undervisningen i form af summe grupper, hvor de studerende i grupper af 4 typisk får et spørgsmål, som de skal reflektere over. Derefter beder vi gruppen om at vælge dét eksempel, som de synes er bedst, og kort at fremlægge det i plenum. Herved får alle mulighed for at blive hørt, samtidig med at den første udveksling med medstuderende fungerer som en slags 'kvalitetskontrol' af det eksempel materiale, der når til plenumdiskussionen.
- 5 Uddannelsesforskeren Royce Sadler skelner mellem 'formative' og 'summative assessment' (1989, 120), hvor den formative bedømmelse er den tilbagemelding, som er integreret i undervisningsforløbet, og den summative foregår, efter at undervisningsforløbet er slut.