

De mange prøveformer



Anders V. Thomsen, Institut for
Uddannelse og Pædagogik –
Didaktik, AU

Kommentar til "Undervisning og centralt stillede test i folkeskolen", MONA, 2012(2)

Redaktionen har bedt mig om en kommentar til artiklen "Undervisning og centralt stillede test i folkeskolen" af Pernille Ulla Andersen og Ulla Hjøllund Linderoth (MONA, 2012(2)).

Det vil jeg bl.a. gøre ud fra egne erfaringer og synspunkter vedr. den mundtlige afgangsprøve i en 9.-klasse i 2006 samt ud fra de diskussioner vi havde i Biologforbundet fra 2004-2009 vedr. afgangsprøver.

Centralt stillet prøve

I Biologforbundets bestyrelse var diskussionerne mange – og der blev både argumenteret med følelser, erfaringer, baggrund i litteratur samt medbragte argumenter fra de mange biologilærere bestyrelsesmedlemmerne havde kontakt til. De fleste i bestyrelsen mente dengang at evaluering af undervisningen helst skulle ske af læreren selv og burde afspejle så mange indholdsområder og metoder som muligt. Det ville i de fleste konkrete tilfælde sige at afgangsprøven skulle afspejle den undervisning eleverne havde modtaget, og ikke være en centralt stillet test fra ministeriet. Men der var også bestyrelsesmedlemmer som mente at en centralt stillet prøve havde sin berettigelse. Dette var bl.a. begrundet i at forståelsen af centrale biologiske begreber stadig havde trange kår i mange elevers univers selv efter tre års biologiundervisning. Det kunne fx være problemer med forståelsen af centrale evolutionære, fysiologiske og økologiske begreber. Argumentet var at centralt stillede prøver der år efter år systematisk evaluerede kernefaglige begreber, ville have en (også i artiklen omtalt) wash-back-effekt på undervisningen. Dette argument var i øvrigt i tråd med ministeriets mundtlige udmelding på et møde vi faglige foreninger i naturfag havde med ministeriet i 2005. Her blev det direkte udmeldt at en af hensigterne med prøverne netop var at de skulle have en wash-back-effekt på den daglige naturfagsundervisning.

Man ville primært evaluere den såkaldte kernefaglighed, som bl.a. blev beskrevet i den læsværdige “undervisningsredegørelse” fra UVM i år 2000.

Tilbage til tavlen

Fra samtaler med mange biologilærere på bl.a. kurser er det min overbevisning at ministeriet fik hvad de ønskede: fokus på kernefaglige begreber. Men der var dog lærere der udtalte at det nu var slut med den sjove og fængende biologiundervisning. Ikke mere udrugning af hønseæg i klasserne eller besøg hos den lokale biavl. Argumentet var at skulle de mange begreber læres, var det “tilbage til tavlen”, selvom flere mente det var en trist udvikling. Om denne reaktion har været med til at forstærke den omtalte mangel på interesse i naturfagene, tør jeg ikke sige. Den tidsrøvende faktor ses også i nogle af de mange lærerudtalelser fra nærværende artikel, hvor det lader til at bl.a. laboratoriearbejde nedprioriteres til fordel for begrebsindlæring i klassisk forstand. Dette kan også relateres til den i artiklen nævnte kvantitative kategori. Synd, da forfatterne henviser til en analyse der viser at to tredjedele af fagmålene er i den kvalitative kategori som er meget vanskelig at teste med en multiple-choice-test.

Udvikling af centralt stillet afgangsprøve

Med tiden har mange lærere taget afgangsprøven til sig. Artiklen peger på at fokus for mange lærere nu drejer sig om den status faget har fået ved at være afgangsprøvefag. En status faget ifølge lærerne i undersøgelsen manglede tidligere, og som også pointeres i Breiting og Mogensens biologiundersøgelse fra 2003. I denne undersøgelse spørges der også til forældrenes interesse for faget biologi. Konklusionen er at forældrene interesserer sig meget lidt for biologifaget, men bl.a. sætter pris på at eleverne tages med på ture ud af skolen. Derfor er det glædeligt at lærere også i Andersens og Linderoths undersøgelse stadig vægter feltbiologien højt. Men at det er lidt af et lotteri hvad afgangsprøven indeholder, synes flere lærere i undersøgelsen stadig er et uheldigt element. Men deres mere positive syn på den skriftlige afgangsprøve kan også skyldes at prøven har udviklet sig meget siden 2005, som er den Larsen (2006) kritiserer og forfatterne refererer til. Prøven er i dag ikke så organismecentreret ligesom den kommer bredere rundt i de mål der er beskrevet i faghæftet. Desuden er det min vurdering at prøverne i dag har bedre sammenhæng mellem opgaverne og en tydeligere rød tråd gennem opgavesættet. At det er et lotteri, er jeg ikke helt enig i. Har eleverne opnået viden om de overordnede kernefaglige begreber, vil de fleste kunne klare sig godt i afgangsprøven.

De nationale test

Lotterielementet er derimod stadigvæk til stede ved de nationale adaptive test. Lærerne i undersøgelsen fremstår også skeptiske over for dette nye tiltag. Lotterieffekten kunne muligvis reduceres hvis opgavebanken som opgaverne vælges fra, blev endnu større og kategoriseret nøje. Herved kunne lærerne angive at de fx primært havde allokeret tid til undervisning i fysiologi, landbrug, genetik og økologi, når eleverne skulle testes, hvorefter opgaverne hovedsagelig ville være inden for disse områder. En idé der hermed er luftet og måske kan vinde gehør.

Ændrede krav i Fælles Mål 2009

Larsen (2006), som der refereres til i artiklen, stiller en lang række spørgsmål i sin artikel – bl.a. om det er relevant at teste i ufuldstændig forvandling hos insekter. Dette må nok ses lidt i den tid artiklen blev skrevet. Dengang var det muligvis relevant, men i dag er det et krav. Insekters forvandling samt flere andre konkrete begreber og fænomener er siden skrevet ind i faghæftet. Insekters forvandling kom med i en af de mange målformuleringer der indeholder begrebet “herunder”, og hvor alt det (ofte begreber) der står efter, er gældende krav der skal undervises i. Da vi lavede Fælles Mål 2009 (vi var fire personer i biologigruppen), var det et krav fra ministeriet at begrebet “herunder” kom ind i mange af målene. Hvad der skulle stå efter, var i højere grad op til os. De mange konkrete formuleringer er blevet lidt af et tveægget sværd. På den ene side har det udvidet antallet af begreber i målene. På den anden side var målene før så relativt bredt formuleret at endnu flere begreber end de nævnte kunne ses som relevante. Derfor blev vurderingen fra gruppen at de nyuddannede eller ikkelinjefagsuddannede biologilærere ville have gavn af mere konkrete begreber, mens de erfarne biologilærere kunne opfatte begreberne efter “herunder” som en begrænsning af deres muligheder for at skabe egen sammenhæng mellem de overordnede slutmål i faghæftet.

Således står der fx i dag i et af trinmålene for 9. klasse: “redegøre for udvalgte grupperes livscyklus, herunder insekter og deres udvikling fra æg til voksen”. Hvis en biologilærer før havde undervist i levende grupperes livscyklus ud fra gopler eller frøplanter, skal disse nu suppleres med insekters. Er der ikke tid til at arbejde med flere grupperes livscyklus, er det goplernes og frøplanternes der i denne prioritering må trække det korteste strå. Sådan er loven formuleret i dag.

Da mange lærere har erfaring for at elevernes transfer fra en gruppe af organismer til en anden er begrænset, giver det mening at grupperne nu er formuleret i faghæftet. Derved bliver det nu også disse grupper der spørges til i de centralt stillede prøver. Som det var før revisionen af faghæftet, forstår man at lærerne ønskede en afgangsprøve der evaluerede deres egen undervisning med de eksempler deres elever havde arbej-

det med. Omvendt burde lærte livsytringer knyttet til bestemte organismegrupper også kunne benyttes på andre grupper. Endnu et tveægget sværd som lærere, elever og skolesystem skal balancere på – og hvor den endelige form måske aldrig findes, men hvor man finder former der passer til tidens aktuelle dannelsesideal.

De mange prøveformer

Sidst vi havde elever til praktisk/mundtlig afgangsprøve i biologi, var i 2006. Der var fire prøveformer: to fælles mellem biologi og fysik/kemi og to monofaglige da skolerne kunne vælge at lade eleverne gå til prøve i fagene hver for sig. Ca. halvdelen af skolerne valgte den tværfaglige prøve, og resten den fagopdelte. Uanset skolernes valg var den ene prøveform (A) en 20-minutters-prøve med 24 timers forberedelse, og den anden (B) en form hvor op til 6 elever var til prøve samtidig i 2 timer, men arbejdede og blev vurderet individuelt. Ovenstående fremstår ikke helt tydeligt i artiklen, som refererer til *prøven* fra 2006 selvom der altså var tale om 4 forskellige prøveformer. De digitale prøver blev indført som et "supplement" til de mundtlig/praktiske prøver og blev gennemført i december 2005 og maj 2006. Men allerede i skoleåret 2006/2007 blev fysik/kemi igen et selvstændigt prøvfag med praktisk/mundtlig prøve, og biologi og geografi blev multiple-choice-prøver i udtræk, som de har været lige siden. Jeg var lærer/eksaminator på B-formen, men hvor de kun var oppe i biologi, og havde vældig gode erfaringer med en praktisk/mundtlig prøve i den form, uden dog at have præference for netop den prøveform.

Hvad så nu?

Politikerne skal efter sommerferien tage stilling til et lovforslag der indfører en praktisk/mundtlig prøve mellem f/k, biologi og geografi. Men der er i nuværende forsøgsordning ikke tale om en genindførelse af afgangsprøven fra 2006, som skrives i artiklen, da geografi nu også er med. Didaktisk set er jeg større tilhænger af den monofaglige prøveform Andersen og Linderoth foreslår i artiklen, hvor alle naturfagene kommer i lodtrækning hvert år, og hvor den skriftlige prøve ikke forsvinder. Både som skriftlig og praktisk/mundtlig prøve. Men med det tillæggsforslag at der bliver trukket komplementært således at eleverne ikke kan trække samme fag både praktisk/mundtligt og skriftligt. Havde vi et fælles naturfag i overbygningen, ville man også bedre kunne argumentere for en fælles naturfagsprøve. Hvis ovennævnte lovforslag vedtages, har vi fælles naturfag i 1.-6. klasse, opsplittning af naturfagene i 7.-9.klasse og en fælles praktisk/mundtlig afgangsprøve. Det virker som om vi stadig lapper på gamle strukturer i skolens naturfag, og at lapperierne ikke giver eleverne optimale betingelser for at se sammenhænge mellem undervisning, test og afgangsprøver.

Om de nationale test skal fortsætte, afhænger bl.a. af hvordan de bliver brugt pædagogisk, samt om lærerne tager dem til sig. Jeg synes de er et godt tiltag der ikke tager lang tid, men som dog bør udvikles og forbedres opgavemæssigt samt med tidligere nævnte valg hvor lærerne kan vælge overordnede emner eleverne så primært testes i.

Slutteligt kunne man ønske sig, når nu forfatterne havde fat i biologilærerne, at de så også havde spurgt om hvad de mente om samarbejdsflader med geografi, eller om man kun burde have fælles prøve i den halvdel af fysik/kemi-opgivelserne der berører kemidelen. Man kunne også ønske sig tilkendegivelser vedrørende lærernes egne evalueringer i forhold til kernefaglige begreber eller om lærerne mente at fagets slut- og trinmål generelt var gode som evalueringsmål. Mange flere spørgsmål trænger sig på, men forfatterne har måske gjort sig den overvejelse at et mere omfattende spørgeskema ville kunne reducere antallet af respondenter yderligere. Forståeligt, hvis dette er tilfældet.

Visse steder i artiklen kan det være lidt svært at vurdere hvordan forfatterne skelner mellem begreberne test, prøve og eksamen. Men meningen burde ikke være til at tage fejl af i denne læsværdige artikel der kaster nyt lys over biologilærernes holdninger til undervisning, test og afgangsprøver samt kommer med gode analyser og forslag. Nu mangler vi bare at vide hvad eleverne tænker.