

Genren hedder eksamensopgave

Om den skriftlige prøve i engelsk til lærereksamen



Vibeke Toft
Jørgensen

Adjunkt, cand.mag.
Hjørring Seminarium.

Når vi bedømmer en skriftlig eksamen i engelsk, er et af kriterierne genrebevidsthed. Men hvor genrebevidste er vi selv?

Det er min opfattelse, at vi som lærere kan have en tendens til at glemme, at de studerende ikke først og fremmest skriver breve til udenlandske studerende, taler til et amerikansk publikum, eller tager referater af danske tekster til engelsksprogede personer. De skriver først og fremmest til en lærer og en censor, og genren hedder eksamensopgave.

Som lærere kan vi lade som om, det ikke er eksamensopgaver, vi har med at gøre. Vi kan være kreative og forestille os en 'virkelig' situation, som man skal 'skrive sig ind i', og vi kan undre os over, hvor lidt genrebevidste og modtagerorienterede nogle af vores studerende

er. Samtidig omtaler vi naturligvis brevene, talerne og referaterne som 'opgaver', vi skal 'have rettet'. Dagligsproget taler her sit tydelige sprog om, hvad det (også) er for en genre, vi har for os, og hvilke interesser vi som læsere har: Vi læser disse tekster for at rette og give karakter.

Modsat lærerne vil de studerende sjældent kunne abstrahere fra eksamenssituationen. Som studerende skal man rette blikket to steder hen: Man skal tænke på den fiktive modtagergruppe, og man skal tænke på den faktiske modtagergruppe (lærer og censor).

Det er min påstand, at nogle studerende bliver skeløjede i denne situation, og artiklen handler derfor om genrebevidsthed og de 'skeløjede' tekster.

Jeg præsenterer kort den nye skriftlige lærereksamen i engelsk, påpeger problemer og foreslår mulige løsninger. Endelig diskuterer jeg kreativitetens vilkår i et eksamenssystem.

Ny skriftlig eksamen i engelsk

Den nye skriftlige lærereksamen i engelsk blev indført med 1997-loven og afløste de decentralt stillede skriftlige opgaver. Den skriftlige karakter fik selvstændig status i modsætning til før, hvor den skriftlige og den mundtlige eksamen i engelsk udløste én karakter.

Det er tydeligt, at kriterierne afspejler mange års arbejde med ny skrivepædagogik, og det er glimrende, at kriterierne lægges åbent frem. I praksis kan bedømmelseskriterierne imidlertid opleves som indbyrdes modstridende.

Sammenstød mellem gamle og nye eksamenskrav

De følgende eksempler stammer fra mine egne studerendes besvarelser til eksamen 2000, hvor tekster og spørgsmål handlede om kropskultur.

Prøven består af tre typer opgaver:

Opgave A: en ræsonnerende / argumenterende tekst.

Opgave B: en kreativ tekst.

Opgave C: en transformation / oversættelse.

I opgave A skal der skrives om *Body Culture. The world outside the classroom and its implications for us as teachers* til en gruppe amerikanske studerende og med inddragelse af tekstkompendiet.

En studerende fandt det tilsyneladende svært at kommentere de amerikanske og engelske tekster. Altså omtalte hun kort tekstsamlingen og skrev derefter om danske forhold, bl.a. den alternative modebølge med forsøg på at lancere tøj i store størrelser under engelske navne som *2big*. Egentlig ikke dårligt tænkt i forhold til modtagergruppe 1, amerikanerne, som måske ville kende kompendiets tekster og baggrunden for dem bedre end den studerende. Men det var forkert i forhold til modtagergruppe 2 (censor og undertegnede). Vi ville have tekstsamlingen kommenteret og fokus på problematikken: 'verden i og uden for skolen' foruden en klar bevidsthed om, hvem teksten var skrevet til. Vi fik ikke helt, hvad vi ville have, måske fordi kravet om tekstkommentar (et traditionelt eksamenskrav) og kravet om modtagerrelevans (et nyt eksamenskrav) var svære at forene.

Opgave B tager udgangspunkt i et uddrag af Douglas Couplands roman: *Miss Wyoming*. Man skal skrive en tale med titlen *The Quality of Life*, som man kunne forestille sig Susan Colgate holde, efter hun har sagt farvel til livet som skønhedsdronning. En studerende skrev Miss Wyomings tale i formfuldendt sprog, med brug af gennemtænkt billedsprog. Lærer og censor følte sig imidlertid ikke overbevist om, at Couplands person ville udtrykke sig i smukt sammenhængende billedsprog og korrekt brug af infinitte sætninger. Denne studerendes opgave eksemplificerer dilemmaet mellem det traditionelle eksamenskrav om korrekt sprog og det nye krav om sprog tilpasset situation og person.

Jeg vil ikke gå udførligt ind i flere eksempler, men nøjes med at konkludere, at man i de studerendes tekster kan se problemer, som i hvert fald delvis kan forklares ud fra eksamenssituationen og opgaveformuleringerne. Problemet gentog sig i år, hvor en af mulighederne i B-opgaven var at skrive en logbogsside. En logbog er pr. definition en genre, der ikke skal rettes, så den kan være svær at skrive som eksamensopgave (og svær at bedømme).

Hvad jeg har kaldt skeløjede tekster produceres, fordi vi gerne vil have det hele. De studerende skal helst kunne opfylde både traditionelle krav om tekstkommentar og korrekthed og nye krav om modtagerrelevans og situationsafhængigt sprog. Disse krav er vanskeligt forenelige og kan opleves som uforenelige.

Kan kravene til opgaverne gøres tydeligere?

I opgave A skal de studerende skrive en to-siders sagprosatext på grundlag af et stort tekstkompendium. Bindingen til de mange tekster gør det svært. Skal man kommentere så mange af teksterne som muligt, med fare for at blive opremsende, eller skal man koncentrere sig om nogle få, med fare for ikke at dække stoffet? Problemet kunne løses med en mindre tekstsamling eller ved en klar angivelse af, hvor lidt eller hvor meget i kompendiet, man skal forholde sig til.

Bindingen til en bestemt modtagergruppe kræver en situation med en troværdig informationskløft. Ellers bli-

ver der tale om en kunstig binding, der gør det sværere at skrive.

Hvis man vælger at udelade modtagergruppen, kan man slet og ret bede de studerende skrive en artikel eller et essay om kropskultur, om samarbejdet mellem lærere og forældre, om at være ny lærer eller hvad temaet nu er, med udgangspunkt i to eller flere af teksterne. Vi kan så bedømme, om den studerende kan finde et fokus, strukturere sin tekst, tage kritisk stilling til teksterne og argumentere på godt engelsk.

Opgavekravet ville så være ret traditionelt. Det nye består i arbejdet bag kulisserne. I undervisningen har de studerende arbejdet intensivt med skriveprocessen, så mange studerende kan skrive gode sagprosatexter med et klart fokus, især hvis de får lov til at arbejde inden for ikke alt for snævre rammer.

B-opgaven er en kreativ opgave, som typisk lægger op til meddigtning. En meddigtende opgave giver mulighed for at bedømme, om de studerende har læst den skønlitterære tekst og forstået den, og om de kan sætte sig ind i og gengive hovedpersonens tanker. Opgaven kan især i eksamenssituationer have den svaghed, at der bliver en konflikt mellem kreativitet og korrekthed, der kan gøre den svær at vurdere. Dette kan opgavekommissionen have med i overvejelserne, når teksterne vælges, eller man kan præcisere, i hvor høj grad der i bedømmelsen indgår valg af stilleje.

I opgave C skal man typisk referere en dansk tekst eller oversætte et uddrag af en dansk tekst.

Der har i prøvesæt til skriftlig eksamen også været andre opgavetyper på banen, f.eks. en transformation, hvor en tekst omskrives til en læzerskare med begrænsede sprogkundskaber. Af disse tre muligheder foretrækker jeg referatet. Oversættelsesarbejde er spændende og krævende, men bruges ikke i særlig høj grad i folkeskolen. En omskrivning af en tekst fra et svært til et lettere niveau finder jeg vanskelig at bedømme, da både de dygtige og de svage studerende ender med en forholdsvis simpel tekst.

At referere en dansk tekst til engelsksprogede læsere er en troværdig kommunikationssituation, og opgavetyper vil være relevant i mange sammenhænge. Samtidig giver opgaven - som en god eksamensopgave skal - muligheder både for den dygtige og den svage skribent, da man kan vælge sit eget niveau. Man kan udelade et krav om en bestemt modtagergruppe, da en sådan alligevel sjældent vil have afgørende indflydelse på referatets udformning.

Jeg mener ikke, man skal være bange for traditionelt formulerede opgaver, f.eks. et essay eller et referat. Man kan bruge processkrivning til at løse traditionelle opgaver kreativt - hvilket er noget andet end at arbejde med kreative opgaver i betydningen meddigtning, synsvinkelskift, genreskift eller lignende. De kreative opgaver kan til gengæld blive banale, især hvis man ikke forholder sig kritisk til den udbredte opfattelse, at alle kreative opgaver er gode. Både i folkeskolen og i læreruddannelsen har jeg set opgaver, hvor der skal skrives kreativt og meddigtende på virkelige

personers historie, evt. ud fra et billede af dem, og man kan med en sådan opgavetype invitere til noget, der ligner formiddagspressens journalistik. Den slags kreative opgaver kan jeg godt undvære.

Både sagprosaen, fiktionen og den sproglige præcisionsopgave er relevante teksttyper for en kommende lærer. B-opgaven markerer den største fornyelse. At man ikke blot skal læse fiktion, men skrive med selv, afspejler udviklingen inden for de senere års litteratur- og skrivepædagogik. Det er imidlertid også den kreative opgave, der volder de største problemer, når den skal indpasses i et eksamenssystem.

Kreativitetens vilkår i et eksamenssystem

Vi får under ingen omstændigheder en fri kreativ opgave i en eksamenssituation. Vi siger måske kreativitet, men giver ordet en ny betydning, fordi kreativiteten, hvad enten vi kan lide det eller ej, optræder i en eksamenssituation.

Eksamensopgavens grundvilkår er, at den er samfundets kontrol med målbar kundskaber og færdigheder, altså en genre, der pr. definition er underlagt kontrol. At kontrollen til dels defineres og udøves af lærerne selv, gør det måske netop sværere at få øje på dens omfang og betydning.

Inden for læreruddannelsen har vi vilkår, der kan gøre det svært at sikre en ensartet bedømmelse af de skriftlige opgaver. Der er ikke fra ministeriets side afsat ressourcer til at udarbejde

vejledninger til skriftlig lærereksamen med eksempler på opgaver; der er ikke nogen central studielektor, og endelig er læreren selv med til at rette de studerendes opgaver (modsat f.eks. gymnasiet, hvor skriftlige opgaver rettes af to uvildige censorer).

Disse vilkår må sætte ikke mindst de udefrakommende censorer på en hård prøve, for hvem spørger man, og hvad henviser man til, hvis man er uenig med læreren? Nærlæser man de bedømmelseskriterier, der står på selve opgaven, er det tydeligt, at de kan tolkes ret forskelligt, ligesom man kan tolke deres indbyrdes vægtning. Derfor er det nødvendigt at have eksempler at forholde sig til.

Sidst men ikke mindst: De studerende kan opleve, at deres skriftlige arbejde ikke bedømmes ensartet, og at de bliver gidsler i et spil om traditionelle og

nye eksamenskrav, der endnu ikke er blevet afgjort.

At kontrollen og kvalitetssikringen i den grad placeres hos lærere og censorer er betænkeligt. Måske får vi ligefrem en blind plet, der får os til at glemme grundlæggende forhold vedrørende eksamen. Det ville være paradoksalt, om netop vi - der er de første til at tale om genrebevidsthed - skulle overse, hvad der er af begrænsninger i den særlige genre, som hedder eksamensopgave.

Litteratur

Lærereksamen i skriftlig engelsk maj 2000
Lærereksamen i skriftlig engelsk januar 2001
Lærereksamen i skriftlig engelsk maj 2001

Artiklen udkom i en lidt anden form i www.webslf.dk sommeren 2000.
