Eksamensformer i det almene gymnasium

2003

DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT

Eksamensformer i det almene gymnasium

© 2003 Danmarks Evalueringsinstitut
Trykt hos Vester Kopi

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bestilles hos:

danmark.dk
T 18 81
H www.netboghandel.dk

Kr. 30,- inkl moms

ISBN 87-7958-104-8

Indhold

Forord **5**

1 Indledning **7**

1.1 Formål **7**

1.2 Evalueringens organisering **8**

1.3 Deltagende skoler **9**

1.4 Metode og dokumentationsgrundlag **10**

1.4.1 Anvendelse af dokumentationsmaterialet 11

1.4.2 Om vurderinger, anbefalinger og opfølgningsplaner 11

1.5 Rapportens opbygning **11**

2 Resumé **13**

3 Formelle rammer for eksamen **17**

3.1 Gymnasiebekendtgørelsen **17**

3.2 De tre eksamensformer **17**

3.3 Udviklingsprogrammet **18**

4 Skriftlig eksamen **21**

4.1 Sammenhæng mellem eksamen og undervisning **21**

4.1.1 Eksamens betydning for undervisningen 21

4.1.2 Skriftlig dansk-eksamen 24

4.1.3 Forberedelse af eleverne til eksamen 25

4.2 Mål og kompetencer **28**

4.2.1 De faglige mål og målsætning for gymnasiet 28

4.2.2 Måling af kompetencer 30

4.2.3 Træning af kompetencer i undervisningen 31

4.2.4 Eksamensforsøg med gruppeforberedelse 32

4.3 Vurderinger og anbefalinger **34**

5 Mundtlig eksamen 39

5.1 Sammenhæng mellem eksamen og undervisning 39
5.1.1 Eksamens betydning for undervisningen 39
5.2 Mål og kompetencer 43
5.2.1 Faglige mål og overordnede mål for gymnasiet 43
5.2.2 Måling af kompetencer 44
5.2.3 Forsøg med projekt- og gruppeeksamen 47
5.3 Vurderinger og anbefalinger 48

6 Den større skriftlige opgave 53

6.1 Sammenhæng mellem eksamen og undervisning 53
6.1.1 Eksamens betydning for undervisningen 53
6.1.2 Forberedelse af eleverne til den større skriftlige opgave 55
6.2 Mål og kompetencer 67
6.2.1 Faglige mål og overordnede mål for gymnasiet 67
6.2.2 Måling af kompetencer 68
6.3 Vurderinger og anbefalinger 69

7 Perspektiver på læring 73

7.1 Eksamen og læringsstrategier 73
7.2 Vurderinger og anbefalinger 76
7.3 Elevernes oplevelse af eksamen 78
7.3.1 Nervøsitet 78
7.3.2 Snyd 80
7.3.3 Bedømmelse 81
7.3.4 Elevforudsætninger 83
7.4 Vurderinger og anbefalinger 85

8 Lærer- og censorkompetencer 87

8.1 Lærerkompetencer 87
8.1.1 Fagligt og tværfagligt samarbejde 88
8.1.2 Ledelsesudfordringer ved nye eksamens- og undervisningsformer 89
8.2 Censorkompetencer 90
8.3 Vurderinger og anbefalinger 92

9 Studentereksamen 95

9.1 Overordnede forhold vedrørende studentereksamen 95
9.1.1 Styrker og svagheder ved central styring af eksamen 95
9.1.2 Forholdet mellem antallet af eksaminer 96
9.2 Vurderinger og anbefalinger 97

Appendiks 101

Appendiks A: Kommissorium 101
Appendiks B: Metode 104

Udgivelser fra EVA 107

Forord

Evalueringen af eksamensformer i det almene gymnasium indgår i en sammenhæng med evalueringen af folkeskolens afgangsprøver som EVA offentliggjorde 2002, og er i øvrigt et bidrag til den kommende gymnasiereform.

Evalueringen undersøger styrker og svagheder ved de traditionelle eksamensformer som er mundtlig eksamen, skriftlig eksamen og den større skriftlige opgave. Evalueringen får yderligere perspektiv ved at indarbejde de eksamensforsøg der er gennemført i forbindelse med Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser.

Det er vores håb at rapportens analyser og anbefalinger vil bidrage til udviklingen af eksamensområdet i det almene gymnasium, og at de vil være en inspirationskilde til den løbende debat på området.

Christian Thune
Direktør (EVA)

Søren Brøndum
Formand for evalueringsgruppen

1 Indledning

Evalueringen af eksamensformer i det almene gymnasium blev igangsat i sommeren 2002 som en del af Danmarks Evalueringsinstituts (EVA's) handlingsplan for 2002.

1.1 Formål

Evalueringen sætter fokus på afsluttende eksaminer i det almene gymnasium og inddrager ikke eksaminer på hf. Evalueringen inddrager både traditionel eksamen og eksamensforsøg og inden for hver af disse skriftlig eksamen, mundtlig eksamen og den større skriftlige opgave. Selv om fagene spiller en fundamental rolle i enhver eksamen i det almene gymnasium, er det primært eksamensformerne der er i fokus for denne evaluering. Prøver der ikke indgår i studentereksamen, men som er et led i den løbende evaluering, indgår ikke.

Formålet med evalueringen er dels at vurdere de forskellige eksamensformers styrker og svagheder, dels at belyse sammenhængen mellem eksamen og undervisningens tilrettelæggelse, jf. kommissoriet i appendiks A.

Eksamensformerne i gymnasiet har til formål at måle elevernes udbytte af den forudgående undervisning og er som sådan naturligt afledt af denne. Enhver eksamen vil samtidig virke tilbage på den undervisning der forbereder eleven til eksamen. Derfor vil den gensidige påvirkning mellem undervisning og eksamen være et naturligt fokuspunkt for denne evaluering. Eksamensformerne vil blive evalueret i forhold til de kvalifikationer, den viden og den faglighed som undervisningen og de efterfølgende eksaminer har til hensigt henholdsvis at udvikle og måle hos eleven.

I 1999 vedtog Folketinget Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser. I forbindelse med udviklingsprogrammet foregår der løbende forsøgsvirksomhed inden for eksamensområdet med det formål at udvikle nye eksamensformer således at eksamen kan afspejle et bredere kvalifikations- og kompetencebegreb. Den traditionelle individuelle eksamensform suppleres således nu stadig oftere med nye som fx projekt- og gruppeeksamen, tværfaglige eksaminer og eksaminer med ændrede forberedelsesformer. Fordele og ulemper ved de anvendte eksamensformer der indgår i selvevalueringerne, vil blive vurderet.

Mere konkret vil evalueringen derfor afdække:

- hvordan eksamensformerne afspejler den forudgående undervisning
- hvordan eksamensformerne påvirker den daglige undervisning
- i hvilken udstrækning eksamensformerne måler relevante kompetencer, og hvordan dette gøres
- hvilken sammenhæng der er mellem socioøkonomiske og geografiske forhold og eksamensresultatet.

1.2 Evalueringens organisering

EVA har i forbindelse med evalueringen nedsat en projektgruppe som har det praktiske og metodiske ansvar for evalueringen. Projektgruppens medlemmer er evalueringskonsulenterne Birgitte Gottlieb (koordinator) og Charlotte Rotbøll samt evalueringsmedarbejder Line Jul Hansen.

Der er efterfølgende nedsat en evalueringsgruppe som har ansvaret for evalueringens analyser, vurderinger og anbefalinger. Evalueringsgruppen er sammensat af fagfolk med særlig indsigt i eksamensformer og i gymnasiets forhold. Gruppen dækker følgende profiler:

- Faglig, pædagogisk og strukturel indsigt i krav til og vilkår for det almene gymnasium
- Praktisk og didaktisk erfaring med eksamensformer
- Indsigt i forhold der knytter sig til fag- og almendidaktiske problemstillinger
- Indsigt i og erfaring med udvikling af eksamen i et andet skolesystem i Norden.

Evalueringsgruppens medlemmer er:

- Rektor ved Herning Gymnasium Søren Brøndum (formand)
- Lektor ved Vestfyns Gymnasium Anne Kirsten Pettitt
- Professor ved Pædagogisk Forskningsinstitut, Oslo Universitet, Per Lauvås
- Undervisningsråd i Skolverket, Stockholm, Tommy Lagergren
- Studiechef ved Danmarks Farmaceutiske Universitet Ilse Fjalland

1.3 Deltagende skoler

Der deltager i alt syv gymnasier, seks offentlige og et privat, i evalueringen. Skolerne er udvalgt inden for gruppen af skoler der har erfaring med eksamensforsøg. Derudover er der taget hensyn til geografisk placering.

Gymnasierne er blevet bedt om at nedsætte tre selvevalueringsgrupper: En lærergruppe der selvevaluerer traditionel eksamen, en lærergruppe der selvevaluerer eksamensforsøg og en ledelsesgruppe der forholder sig til den aktuelle eksamensform og de formelle rammer i forbindelse med afholdelse af eksamen. Tre gymnasier selvevaluerer den mundtlige eksamen, tre selvevaluerer den skriftlige eksamen og to gymnasier selvevaluerer den større skriftlige opgave.

Følgende gymnasier selvevaluerer den skriftlige eksamen (traditionel og forsøg):

- Tønder Gymnasium
- Nykøbing Katedralskole
- Niels Steensens Gymnasium (privatskole).

Følgende gymnasier selvevaluerer den mundtlige eksamen (traditionel og forsøg):

- Greve Gymnasium
- Espergærde Gymnasium
- Nykøbing Katedralskole.

Følgende gymnasier selvevaluerer den større skriftlige opgave (traditionel og forsøg):

- Amtsgymnasiet i Paderup
- Sct. Knuds Gymnasium.

I rapporten er de deltagende skoler anonymiseret. Det vil ikke fremgå fra hvilke gymnasier forskellige dele af dokumentationen stammer. Evalueringen foretager derfor ikke institutionsspecifikke analyser, men tegner derimod et bredt og generelt dækkende billede.

1.4 Metode og dokumentationsgrundlag

Som grundlag for udarbejdelsen af kommissoriet har EVA's projektgruppe gennemført en forundersøgelse bestående af litteraturstudier, studier af materialer fra Undervisningsministeriet og besøg på to gymnasier med erfaring med eksamensforsøg. På disse besøg blev der gennemført interview dels med rektor, dels med en gruppe af lærere.

I forbindelse med evalueringen har projektgruppen besøgt Undervisningsministeriet og haft adgang til de evalueringer som gymnasierne er blevet opfordret til at lave som afslutning på godkendte eksamensforsøg. Disse evalueringer indgår dog ikke i det samlede dokumentationsmateriale da de varierer meget i detaljeringsgrad og omfang, og det var ikke muligt for projektgruppen at følge op med interview på gymnasier der ikke var en del af evalueringen. Evalueringerne har dog bidraget med en indsigt i hvilke typer af eksamensforsøg der er foretaget, og omfanget af forsøgsvirksomhed.

I perioden oktober til december gennemførte de udvalgte gymnasier selvevalueringen på baggrund af en selvevalueringsvejledning udarbejdet af EVA i samarbejde med evalueringsgruppen. Som opfølgning på selvevalueringen besøgte evalueringsgruppen og projektgruppen de syv gymnasier i januar 2003 hvor der blev foretaget interview med alle selvevalueringsgrupper (lærer- og ledelsesgrupper) og en gruppe bestående af ca. 25 elever fra 3. g.

Evalueringen bygger på forskellige typer af dokumentationsmateriale. Den inddrager allerede eksisterende materiale, såsom bekendtgørelser og fagbilag. Evalueringen bygger dog primært på et omfattende kvalitativt og kvantitativt materiale som er blevet udarbejdet i forbindelse med evalueringen.

Dokumentationsmaterialet består af følgende:

- Selvevalueringsrapporter fra de syv gymnasier som deltager i evalueringen. Tre rapporter om henholdsvis den skriftlige og mundtlige eksamensform og to om den større skriftlige opgave.
- Evalueringsgruppens besøg på de syv gymnasier.
- Kombineret spørgeskema- og interviewundersøgelse blandt gymnasielærere.
- Interviewundersøgelse blandt censorer.

- Kombineret spørgeskema- og interviewundersøgelse blandt studenter fra det almene gymnasium fra sommeren 2002.

En nærmere redegørelse for metoden og beskrivelsen af dokumentationsmaterialet findes i appendiks B.

1.4.1 Anvendelse af dokumentationsmaterialet

Anvendelsen af dokumentationsmaterialet hænger sammen med evalueringens fokus som er styrker og svagheder ved prøveformerne i gymnasiet.
De syv gymnasier der indgår i evalueringen, er udvalgt som repræsentanter for gymnasier der har lavet forsøg med henholdsvis den skriftlige og mundtlige eksamen og den større skriftlige opgave. Gymnasiernes selvevalueringsrapporter fungerer som casestudier, og i analysen af disse og det øvrige kvantitative og kvalitative dokumentationsmateriale er det målet at fremhæve en række generaliserbare mønstre på evalueringens fokusområder. Det er derfor tilstræbt at finde frem til det der er specifikt for de enkelte cases, og det som er generelle problemstillinger der kan generaliseres ud fra.

Når der anvendes citater fra selvevalueringsrapporterne, vil det fremgå om citatet illustrerer en specifik problemstilling eller en generel tendens.

De forskellige dele af dokumentationsmaterialet bruges med forskellig vægt. De fleste temaer er belyst med udgangspunkt i selvevalueringsrapporterne og dernæst i de to brugerundersøgelser og skolebesøgene.

1.4.2 Om vurderinger, anbefalinger og opfølgningsplaner

Den eksterne evalueringsgruppe er ansvarlig for rapportens anbefalinger og vurderinger som er resultatet af overvejelser der tager udgangspunkt i dokumentationsmaterialet. De syv gymnasier som deltager i evalueringen, har ifølge bekendtgørelse om opfølgning på evaluering ved Danmarks Evalueringsinstitut mv. pligt til at udarbejde en opfølgningsplan til Undervisningsministeriet senest seks måneder efter evalueringsrapportens offentliggørelse. Planen skal beskrive hvordan gymnasiet vil følge op på de enkelte vurderinger og anbefalinger. Det er dog EVA's håb, at rapporten også vil være inspirerende for de øvrige gymnasier og for Undervisningsministeriet.

1.5 Rapportens opbygning

Rapportens indledning (kapitel 1) er en introduktion til evalueringens formål, opbygning, organisering, metode og dokumentationsgrundlag. Kapitel 2 er et resumé af rapportens konklusioner og anbefalinger. I kapitel 3 beskrives de formelle rammer for studentereksamen. Kapitel 4, 5 og 6

handler om henholdsvis traditionel skriftlig eksamen, mundtlig eksamen og den større skriftlige opgave. Kapitlerne omhandler de samme temaer: 1) sammenhængen mellem eksamensformer og undervisning, 2) de kvalifikationer og kompetencer som eksamensformerne måler og forudsætter hos eleverne. Emnerne perspektiveres løbende i forhold til eksamensforsøg. Hvert af de tre kapitler afsluttes med konklusioner og evalueringsgruppens vurderinger og anbefalinger. I kapitel 7 sættes der fokus på læringsstrategier og elevernes oplevelse af eksamensformerne. I kapitel 8 beskrives de kompetencer som de traditionelle eksamensformer forudsætter hos lærere og censorer, og hvilke kompetencer nye eksamensformer vil kræve i fremtiden. Det afsluttende kapitel 9 sætter fokus på fordele og ulemper ved den centrale styring af eksamensformerne.

2 Resumé

Evalueringen af eksamensformer er en evaluering af de afsluttende eksaminer i det almene gymnasium. De tre eksamensformer der evalueres, er skriftlig eksamen, mundtlig eksamen og den større skriftlige opgave. Formålet med evalueringen er at belyse disse eksamensformers styrker og svagheder. I den forbindelse inddrages eksamensformernes sammenhæng med den forudgående undervisning og de kvalifikationer og kompetencer som eksamensformerne træner og måler. Hovedvægten er lagt på de traditionelle eksaminer, mens eksamensforsøg inddrages sekundært i perspektiverende øjemed.

Overordnet konklusion
Der er generelt udbredt tilfredshed med den nationale studentereksamen, hvis centralt formulerede retningslinjer i bekendtgørelse og fagbilag bevirker at eleverne mødes med ensartede faglige krav i hele landet. Ulempen er dog at lærerne på grund af detaljestyringen kan føle sig pressede til at nedprioritere stofområder der ikke prøves til eksamen, og arbejdsformer der vurderes som tidskrævende, for at nå de faglige mål. Dermed kan de centralt fastsatte rammer og fagbilagene få en uønsket konserverende effekt på den daglige undervisning.

Den centraliserede skriftlige eksamensform har stor opbakning hos lærere og elever selv om særligt den centralt stillede skriftlige eksamen og fagbilagene har styrende effekt på den forudgående undervisning. En anden ulempe ved den skriftlige eksamensforms styring er den udbredte brug af tidligere anvendte eksamenssæt til eksamenstræning af eleverne. Udbredt anvendelse af typeopgaver kombineret med stærk pensumorientering kan utilsigtet fremme overfladelæring.

Selv om den mundtlige eksamensform som udmøntes lokalt inden for centralt fastsatte rammer, ikke er så styrende i forhold til undervisningen som den skriftlige eksamensform, er der generelt større utilfredshed med den. Særligt eleverne kritiserer den mundtlige eksamensform for at der er forskel på eksamensspørgsmålenes sværhedsgrad, og de oplever at det er tilfældigt om de trækker et spørgsmål som giver dem mulighed for at vise hvad de kan. Lærernes kritik retter sig mod det tidspres fagbilagene skaber for at nå pensum.

Elever og lærere er meget tilfredse med den større skriftlige opgave som eksamensform. Lærerne fremhæver at den større skriftlige opgave fremmer elevernes ansvarlighed og selvstændighed. Denne eksamensform er i høj grad med til at fremme elevernes studiekompetencer da eleverne gennem den større skriftlige opgave møder en arbejdsform som de senere skal kunne beherske på videregående uddannelser.

Evalueringsgruppens centrale anbefalinger

Varierede eksamensformer
Rapporten anbefaler Undervisningsministeriet at arbejde for en bedre sammenhæng mellem gymnasiets overordnede mål, de faglige mål i de enkelte fag (fagbilagene) og de 11 eksaminer tilsammen. En bedre sammenhæng vil bidrage med et måleligt resultat på om det overordnede mål er opfyldt hos studenterne.

Den centralt stillede skriftlige eksamensform og den lokalt stillede mundtlige under en central ramme bør fastholdes, men varieres. I forhold til skriftlig eksamen anbefales det Undervisningsministeriet at indføre gruppeforberedelse ved udvalgte skriftlige eksaminer. Det vil betyde at undervisningen i den skriftlige dimension i disse fag også vil fokusere på udvikling af de personlige og sociale kompetencer. Samtidig imødekommes ønsket om at teste den enkelte elev ved en individuel skriftlig eksamen fortsat.

Undervisningsministeriet bør desuden indføre mere varierede mundtlige eksamensformer så eleverne får mulighed for at møde flere forskellige eksamensformer i løbet af gymnasieuddannelsen. Mødet med flere forskellige eksamensformer vil give eleverne mulighed for at vise alle de kompetencer der nævnes i Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser.

Fagbilagenes effekt
Det anbefales Undervisningsministeriet at erstatte de meget detaljerede fagbilag med mindre detaljerede fagbilag, fx målstyrede fagbilag. Mindre detaljerede og styrende fagbilag vil give lærere og elever større mulighed for i fællesskab at vælge de undervisnings- og arbejdsformer de finder bedst i forhold til elevernes læring.

I forhold til mundtlig eksamen anbefales det at revurdere pensumkravene med henblik på om de er for store i nogle fag i forhold til timetallet.

Forudsigelighed
I forhold til skriftlig eksamen bør lærerne supplere anvendelsen af typeopgaver med forskellige og friere opgaver så eleverne præsenteres for et langt mere varieret spektrum af opgaver. Desuden

bør Undervisningsministeriet og opgavekommissionerne udarbejde mere varierede eksamensopgaver og opgavesæt. Varierede opgaver kan fremme bedre overensstemmelse mellem de overordnede mål for undervisningen og eksamen.

Lærerne anbefales desuden at inddrage undervisnings- og arbejdsformer der i højere grad motiverer eleverne til forståelse og læring i dybden.

Projektarbejdsformen
Undervisningsministeriet anbefales at sikre at de arbejdsformer der ligger til grund for den større skriftlige opgave, anvendes i fællesfag og højniveaufag hvor eleverne har mulighed for at skrive den større skriftlige opgave. Dette bør være en målsætning i fagbilagene for de fag hvor der kan skrives større skriftlige opgaver.

Skolerne og lærerne skal drøfte hvordan undervisningen på tværs af fag kan tilrettelægges så den bedre ruster eleverne til arbejdet med den større skriftlige opgave. Alle elever bør ud over de obligatoriske opgaver i dansk og historie få flere erfaringer med de arbejdsformer der ligger til grund for den større skriftlige opgave.

Fremtidig forsøgsvirksomhed
Undervisningsministeriet bør sikre at gymnasierne også fremover kan gennemføre forsøg med nye eksamens- og undervisningsformer. Eksamensbestemmelser bør fremme innovation på eksamensområdet og dermed i den forudgående undervisning.

Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser har haft en positiv indflydelse på udviklingen af eksamensformerne og den forudgående undervisning. Det er derfor vigtigt at udviklingsaktiviteterne fortsætter så eksamensformerne til stadighed kan udvikles. Desuden er det afgørende at den kommende bekendtgørelse ikke fastfryser bestemte eksamensformer, men giver mulighed for at fag kan afsluttes med forskellige eksaminer.

Om vurderinger og anbefalinger
Vurderinger og anbefalinger er foretaget af en ekstern, faglig ekspertgruppe. Anbefalingerne er udtryk for evalueringsgruppens prioritering i forhold til de mange mulige anbefalinger der kan udledes af det omfattende dokumentationsmateriale. De er tænkt som redskaber til udvikling på de almene gymnasier. De selvevaluerende gymnasier er ifølge lov om opfølgning forpligtede til at beskrive hvordan de vil følge op på rapportens anbefalinger. Det er håbet at også de øvrige gymnasier vil lade sig inspirere af anbefalingerne. Da anbefalingerne ofte har en generel karakter, må de øvrige gymnasier selv vurdere om de ser et udviklingspotentiale i dem.

Rapporten indeholder flere anbefalinger end dem der er gengivet i dette resumé. De kan læses i rapporten efter hvert kapitel.

3 Formelle rammer for eksamen

3.1 Gymnasiebekendtgørelsen

Det almene gymnasium er en eksamensskole som både undervisnings- og eksamensmæssigt er underlagt centralt fastsatte krav, hvilket sikrer studentereksamen dens nationale standard. I forhold til eksamen er det Undervisningsministeriet der overordnet tilrettelægger og fører tilsyn med studentereksamen (jf. eksamensbekendtgørelsen, BEK nr. 544, § 1). Den enkelte lærer har metodefrihed og frihed i tilrettelæggelsen af den daglige undervisning, men undervisningen skal leve op til de centralt fastsatte krav som er beskrevet i gymnasiebekendtgørelsen og dens tilhørende fagbilag.

Det fremgår af gymnasiebekendtgørelsen (BEK nr. 411) at en studentereksamen består af mindst ti prøver (henholdsvis skriftlig og mundtlig eksamen) og en større skriftlig opgave. Studentereksamen omfatter eksamen i alle valgfag og obligatoriske fag, undtagen obligatorisk idræt, musik og billedkunst. Prøverne aflægges på det klassetrin hvor eleven afslutter undervisningen i faget. Elever der vælger et valgfag i umiddelbar forlængelse af det obligatoriske fag, aflægger kun prøve i valgfaget. Elever på den sproglige linje aflægger efter 2. g skriftlig prøve i engelsk, og elever på den matematiske linje aflægger skriftlig prøve i matematik hvis de afslutter matematik på B-niveau i 2. g. I løbet af 3. g skriver alle elever en større skriftlig opgave i dansk eller historie eller i elevens valgfag på højt niveau. Efter 3. g aflægger alle elever skriftlig prøve i dansk og i valgfag på højt niveau.

Der gives årskarakterer i alle fag gennem alle tre gymnasieår. Årskarakterer gives af faglærerne og er en bedømmelse af elevens standpunkt i faget ud fra en helhedsbetragtning. I fag som har en skriftlig prøve til studentereksamen, gives der både en årskarakter for den skriftlige præstation og en årskarakter for den mundtlige præstation. I de andre fag gives der kun én karakter.

3.2 De tre eksamensformer

Skriftlig eksamen er den mest centralt styrede af de tre eksamensformer der anvendes i gymnasiet. Skriftlig eksamen er centralt stillet, dvs. at alle landets gymnasieelever stilles de samme skriftlige opgaver. Opgavesættene udarbejdes af opgavekommissioner der nedsættes af Undervisningsmini-

steriet. En skriftlig eksamen varer 2-5 timer og foregår på skolen. Skriftlig eksamen bedømmes udelukkende eksternt. Bedømmelsen foretages af to eksterne censorer der er beskikkede af Undervisningsministeriet.

De mundtlige eksaminer og den større skriftlige opgave er derimod lokalt stillede inden for en centralt fastsat ramme. Reglerne foreskriver at eksamensopgivelserne til mundtlig eksamen skal repræsentere det læste pensum alsidigt, og at opgivelserne vælges af læreren efter at eleverne er hørt. Læreren udarbejder eksamensspørgsmålene, ligesom denne er eksaminator, jf. § 26 og 27. Opgivelserne godkendes af Undervisningsministeriet. En typisk mundtlig eksamen består af forberedelsestid der varierer fra 25 til 60 minutter hvor eleven forbereder sig på det eksamensspørgsmål som er blevet tildelt eleven ved lodtrækning, og selve eksaminationen der også varierer i længde fra ca. 20 til 60 minutter. Eksamen aflægges på skolen. Bedømmelsen af mundtlig eksamen foregår i en kombination af intern og ekstern bedømmelse, idet den foretages af læreren (eksaminator) og en eksternt beskikket censor.

Den større skriftlige opgave består af en vejledningsperiode på seks uger, mens der fortsat er almindelig undervisning, og en opgaveuge uden undervisning. Opgavens titel formuleres af læreren på grundlag af den emneafgrænsning der er foregået i et samarbejde mellem elev og lærer i vejledningsprocessen. Opgaven, der maksimalt må fylde 15 A4-sider, skal afleveres senest syv døgn efter at opgavetitlen er udleveret. Bedømmelsen af den større skriftlige opgave foregår, som ved den mundtlige eksamen, i en kombination af intern og ekstern bedømmelse idet den foretages af læreren (eksaminator) og en eksternt beskikket censor.

3.3 Udviklingsprogrammet

I 1999 vedtog Folketinget Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser, som rummer overordnede udviklingsmål for disse. Formålet med udviklingsprogrammet er at sætte løbende fornyelse i gang gennem praksisændring på de enkelte institutioner. Et af indsatsområderne er nye evaluerings-, prøve- og eksamensformer. Ønsket fra centralt hold var at åbne mulighed for at eksperimentere med anderledes eksamensformer hvor prøveformen i højere grad afspejler udviklingen i undervisnings- og arbejdsformerne og den generelle studiekompetence. Studiekompetencen opbygges gennem et samspil mellem fire kompetencer: faglige, almene, personlige og sociale kompetencer.

- De faglige kompetencer er fx faglig viden, faglige færdigheder, herunder beherskelse af faglige metoder, og bevidsthed om egne faglige læreprocesser.

- De almene (tværfaglige) kompetencer er fx analytiske evner, beherskelse af forskellige arbejdsformer, kommunikative færdigheder samt evne til at kunne overskue, strukturere, tage stilling til og formidle et materiale på en relevant og forståelig måde.
- De personlige kompetencer er fx selvstændighed, selvtillid, initiativ, ansvarlighed og kreativitet.
- De sociale kompetencer er fx evne til at deltage i demokratiske beslutningsprocesser, samarbejdsevne, åbenhed og omgængelighed.

I praksis har udviklingsprogrammet betydet at den enkelte skole har kunnet søge Undervisningsministeriet om dispensation fra traditionel eksamen efter 1) udviklingsprogrammets standardforsøg eller 2) frie forsøg inden for udviklingsprogrammets ramme.

4 Skriftlig eksamen

Følgende kapitel tager udgangspunkt i skriftlig eksamen og den eksisterende gymnasiebekendtgørelse (BEK nr. 411) med tilhørende fagbilag. Følgende fag indgik i selvevalueringsrapporterne: dansk, engelsk, tysk, fysik, kemi, matematik, naturfag og samfundsfag. Da lærere i det almene gymnasium er faglærere, har fagidentiteten afgørende betydning for den måde hvorpå lærerne svarer i dokumentationsmaterialet. Derfor er det ikke muligt at se bort fra fagene selv om evalueringen er en evaluering af eksamensformer og ikke af fag. Problemstillingen vil blive håndteret på følgende måde: Der sættes primært fokus på de aspekter der er fælles for skriftlig eksamen i ovennævnte fag. De medvirkende fag inddrages kun på områder hvor fagene udviser forskelle i forhold til den skriftlige eksamen. Forsøg med skriftlig eksamen indgår i evalueringen af eksamensformen som perspektiver på den traditionelle form.

4.1 Sammenhæng mellem eksamen og undervisning

I dette afsnit beskrives eksamens betydning for undervisningen samt forberedelsen af eleverne til den skriftlige eksamen.

4.1.1 Eksamens betydning for undervisningen

Skriftlig eksamen er den mest regulerede af de tre eksamensformer som er genstand for denne evaluering. Eksamensopgaverne er som nævnt i afsnit 3.2 centralt stillede og dermed uden for lærernes indflydelse, ligesom opgavebesvarelserne bedømmes af to eksterne censorer. Den skriftlige eksamen er styret af centralt formulerede retningslinjer (bekendtgørelser og fagbilag) for afholdelse af eksamen og for den forudgående undervisnings indhold. Det er derfor ikke overraskende at lærerne ifølge selvevalueringsrapporterne på godt og ondt oplever skriftlig eksamen som meget styrende og retningsgivende for undervisningen. Dette underbygges af undersøgelsen blandt gymnasielærere og undersøgelsen blandt studenter fra sommeren 2002. I denne vurderer 79 % af lærerne at den skriftlige eksamen i høj eller nogen grad afspejler den daglige undervisning. 72 % af studenterne fra studenterundersøgelsen vurderer dette. Omvendt betyder det at 20 % af lærerne og 28 % af studenterne vurderer at skriftlig eksamen i ringe grad eller slet ikke afspejler den daglige undervisning.

Prioritering af stof
Det fremgår af selvevalueringsrapporterne at eksamens styrende funktion gør sig gældende i forhold til prioriteringen af det faglige stof der undervises i. Selvevalueringsrapporter og skolebesøg har dog som nævnt vist at den skriftlige eksamens indflydelse på stofprioriteringen er afhængig af fagbilagets detaljeringsgrad i forbindelse med den skriftlige eksamen. Det er bemærkelsesværdigt at detaljeringsgraden og dermed styringen af stofvalg er forskellig inden for videnskabsretningerne.

I de naturvidenskabelige fag er detaljeringsgraden stor, og den skriftlige eksamen har derfor større indflydelse på prioriteringen af stof end i de humanistiske fag. Det skyldes at fagbilagene for matematik, kemi og fysik detaljeret beskriver hvilke hovedemner, stofområder og kernestof der eksamineres i ved den skriftlige eksamen. Derfor prioriterer lærerne ifølge selvevalueringsrapporterne dette undervisningsstof frem for andre emner. Dette fremgår også af undersøgelsen blandt gymnasielærere, hvor 96 % af de naturvidenskabelige lærere vurderer at den skriftlige eksamen i høj eller nogen grad påvirker prioriteringen af stof.

De selvevalueringsrapporter der omhandler samfundsfag, beskriver ikke eksamens indflydelse på prioritering af stof, men det fremgår af lærerundersøgelsen at 97 % vurderer at eksamensformen i høj eller nogen grad har indflydelse på prioriteringen af stof.

Hvad angår de humanistiske fag, viser selvevalueringsrapporterne derimod at eksamensformen ikke har stor indflydelse på valget af stof. Fagbilagene for de humanistiske fag styrer nemlig ikke valget af stof så detaljeret som i de naturvidenskabelige fag og samfundsfag. Fagbilaget angiver hvilke temaer der skal undervises i, men det er op til lærerne selv at vælge litteratur inden for temaerne, hvilket giver større frihed for den enkelte underviser. Ifølge selvevalueringsrapporterne har den skriftlige eksamensform i stedet indflydelse på den måde hvorpå eleverne arbejder med stoffet. I lærerundersøgelsen vurderer 62 % af lærerne med humanistiske fag at eksamensformen i høj eller nogen grad påvirker prioriteringen af stof.

Arbejdsform
Selvevalueringsrapporterne viser at den skriftlige eksamen har indflydelse på lærernes valg af arbejdsformer i den daglige undervisning forud for eksamen. Det fremgår af lærerundersøgelsen at 65 % af lærerne vurderer at eksamen i høj eller nogen grad har påvirket tilrettelæggelsen af den forudgående undervisning i forhold til valg af undervisningsformer.

Ifølge selvevalueringsrapporterne arbejdes der i mange fag meget med at træne eleverne i at løse de typer af opgaver (typeopgaver) der stilles til den skriftlige eksamen. Dette foregår dels ved afle-

veringsopgaver, dels i den daglige undervisning hvor eleverne løser opgaver individuelt, i par eller grupper, og læreren fungerer som konsulent.

Arbejdet med typeopgaver i et fag er med til at øge elevernes viden om hvad der kræves af dem. Derfor gav nogle elever og lærere på skolebesøgene også udtryk for at træningen i løsningen af typeopgaverne gav eleverne tryghed i forbindelse med den skriftlige eksamen da den type af opgaver de stilles over for i eksamenssituationen, er kendt og dermed forudsigelig.

I selvevalueringsrapporterne har lærerne beskrevet hvilke typer af opgaver der løbende stilles eleverne. Opgaverne kan inddeles i to typer. Den ene type er opgaver der besvares på klassen og er tæt knyttet til den aktuelle undervisning. Den anden type stilles som afleveringsopgaver. I afleveringsopgaverne er der en vis progression i de treårige fag da afleveringsopgaverne i 1. g ofte er opgaver fra lærebøger eller lærerens eget oplæg, mens de fra 2. g og frem i stigende omfang er eksamensopgaver fra tidligere års eksamen. Det er generelt kendetegnende for alle fag der afsluttes med en skriftlig eksamen, at eleverne i forbindelse med afleveringsopgaver løser tidligere eksamensopgaver og hele eksamenssæt. Arbejdet med opgaverne ændres fra meget par- og gruppearbejde i forbindelse med opgaveløsningen fra starten af 1. g til individuel opgaveløsning i 3. g.

Ifølge bekendtgørelsen varierer antallet af afleveringsopgaver fra fag til fag. Fx skal der i det treårige danskforløb afleveres 26 danske stile, i det treårige matematikforløb på A-niveau skal der afleveres 77 opgavesæt som i arbejdsomfang svarer til 50-100 % af et eksamenssæt, og i det toårige obligatoriske engelskforløb skal eleverne aflevere 15 frie opgaver a 2-4 sider og 29 opgaver a 1-2 sider.

En af selvevalueringsrapporterne om faget dansk illustrerer en generel holdning blandt lærerne. Den går ud på at læreren selv har mulighed for at konstruere en opgave og ikke altid behøver at genbruge tidligere anvendte eksamenssæt, men at eleverne foretrækker at arbejde med disse eksamenssæt:

> *Det er muligt at arbejde mere kreativt, men eleverne er ofte meget karakterfikserede og målrettede når der arbejdes med skriftligt dansk. Dette betyder at når man arbejder for at gå til eksamen i traditionel skriftlig dansk, så arbejder man alene med et eksamenssæt, afleverer det til læreren der retter og kommenterer det samt giver det en karakter.*

Den traditionelle skriftlige eksamen afspejler kun den individuelle arbejdsform og ikke de øvrige arbejdsformer eleverne benytter i den daglige undervisning. Fx hjælper eleverne, ifølge en selvevalueringsrapport og skolebesøgene, ofte hinanden med hjemmeopgaver og opgaveløsning i klassen, hvilket gøres enten gennem par- eller gruppearbejde.

De forsøg der er beskrevet i selvevalueringsrapporterne, har alle betydet ændret fokus i den daglige undervisning i forhold til den undervisning der normalt forbereder eleverne til traditionel eksamen. I de forsøg der har indeholdt gruppeforberedelse inden individuel skriftlig eksamen, har forsøgene betydet at eleverne har arbejdet mere målrettet i grupper eller parvis som en nødvendig træning til eksamen. I forsøg med inddragelse af it i naturvidenskabelige fag har disse medført en ændring af arbejdsformerne med større fokus på anvendelse af it i den daglige undervisning.

Fordele og ulemper ved eksamensformens indflydelse på undervisningen
Lærerne blev i selvevalueringsrapporterne bedt om at beskrive fordele og ulemper ved skriftlig eksamens indflydelse på den daglige undervisning. Det blev nævnt som en fordel at eleverne kender eksamensformen fra de løbende afleveringsopgaver i dagligdagen, hvilket skaber tryghed – et synspunkt der blev understøttet på besøgene. Det blev også fremhævet som en fordel at lærere og elever har et fælles mål der ikke står til diskussion. Det er tillige lærernes opfattelse at den skriftlige eksamen er motiverende for eleverne i den daglige undervisning og i forbindelse med aflevering af opgaver hvor eleverne kan se fordelen i at øve opgaveløsning til eksamen.

I selvevalueringsrapporterne fremhæver lærerne imidlertid også ulemper. Det opleves som en ulempe at fokus for undervisningen bliver at træne eleverne i at løse eksamensopgaver, og at der skal bruges meget tid på det. Enkelte selvevalueringsrapporter gør opmærksom på at emner og tidskrævende arbejdsformer der ligger uden for pensum, må nedprioriteres. Dette underbygges af udsagn fra elever på skolebesøg hvor eleverne gav udtryk for at de hellere ville bruge tid på at træne opgaver og repetere end på projektarbejde og tværfaglige temauger. Eleverne anførte som begrundelse at den tid der blev anvendt på projektarbejde, stressede lærerne fordi den gik fra undervisningen i pensum. Ifølge enkelte selvevalueringsrapporter er det også en ulempe at eksamensformen fastholder en traditionel undervisning.

4.1.2 Skriftlig dansk-eksamen
Da den danske stil tog meget opmærksomhed på besøgene, og da dansk stil er en eksamensform alle elever prøves i, sættes der i rapporten særligt fokus på denne eksamensform. Den skriftlige eksamen i dansk er en institution i det almene gymnasium som medierne hvert år omtaler med interesse.

I fagbilaget for dansk er et af målene for det skriftlige arbejde at give eleverne "beherskelse af forskellige fremstillingsformer". I fagbilaget angives det også at "det skriftlige arbejde skal være af et omfang svarende til 26 besvarelser af størrelse som besvarelse af eksamenstypen". De centrale rammer foreskriver således at eleverne skal trænes i mange genrer, og ikke at det skriftlige arbejde skal bestå i træning af eksamensopgaver.

Selvevalueringsrapporterne viser dog at man i skriftlig dansk i betydeligt omfang bruger tidligere eksamenssæt i træningen af elevernes skriftsproglige kompetence. Fx skriver en lærer:

> *… Når der øves i skriftlig dansk, er det meget på eksamensopgavernes præmisser, fx: Opgavetyperne er kendte opgavetyper fra eksamenssættene. Der trænes i at skelne mellem de forskellige kategorier der bruges i eksamensformuleringerne: Hvad betyder "redegør for", "analyser og fortolk", "vurder", "kommenter" osv. …*

Dokumentationsmaterialet viser at dette gerne sker fra midten af 2. g.

Skriftlig eksamen i dansk der konkret udmønter sig i temahæfter, omfatter en vifte af opgavetyper. Af disse kommer flere hyppigt igen, således at enkelte elever har mulighed for at specialisere sig i en bestemt type. Det bevirker at eleven ikke får den varierede udfordring af sit skriftsproglige beredskab som ifølge fagbilaget er hensigten. Dette søges dog modvirket af at ikke alle opgavetyper med nødvendighed optræder hver gang.

Den udbredte brug af eksamenshæfterne der synes at gøre sig gældende i den skriftlige undervisning, kommer i praksis til at virke alt for styrende for undervisningen fra tidligt i gymnasieforløbet i forhold til de bredere mål der er sat for denne. Eksamens styrende effekt på undervisningen får den ulempe at eleverne trænes og eksamineres i en meget begrænset skriftlighed der i nogle selvevalueringer beskrives som en genre for sig selv. Overvejende træning i denne genre giver nogle kvalifikationer der kun i begrænset omfang kan bruges efter gymnasiet. Både dansklærere og øvrige lærere pegede på besøgene på at eleverne i dansk også kunne trænes i andre skriftlige formidlingsformer, hvorved dansk i højere grad ville fungere som støttefag for de øvrige fag med en skriftlig dimension. Dermed ville danskfaget få større almendannende og studieforberedende betydning.

4.1.3 Forberedelse af eleverne til eksamen

Ifølge dokumentationsmaterialet er eleverne generelt forberedt til eksamen. Selv om eleverne forberedes gennem den daglige undervisning, termins- og årsprøver og løbende evaluering, giver både lærere og elever udtryk for at træningen i at løse eksamensopgaver er den vigtigste forberedelse, hvilket i høj grad gør eksamenssituationen forudsigelig.

Undervisningen
Lærerundersøgelsen underbygger udsagnene i selvevalueringsrapporterne om at undervisningen generelt forbereder eleverne til eksamen. 94 % af lærerne vurderer at den daglige undervisning i nogen eller høj grad har forberedt eleverne til den skriftlige eksamen. I undersøgelsen er lærerne også blevet spurgt om hvor vigtigt det er at den daglige undervisning forbereder eleverne til eksamen, og her har 90 % af lærerne svaret at det er meget vigtigt eller vigtigt.

I forhold til eksamensforsøg tegner der sig et lignende billede. Ifølge selvevalueringsrapporterne har undervisningen forberedt eleverne til eksamensforsøget da undervisningen er tilrettelagt i overensstemmelse med de ændringer eksamensforsøget indebærer i forhold til de traditionelle eksaminer.

Lærerundersøgelsen viser at løbende prøver, terminsprøver og årsprøver forbereder eleverne til den skriftlige eksamen da 95 % svarer at disse prøver i høj eller nogen grad forbereder eleverne til eksamen. En lærer der deltog i en af fokusgrupperne, udtrykte det på denne måde:

> *Det er nemmere for dem [eleverne] at overskue de skriftlige eksaminer på grund af den faste struktur og muligheden for at øve sig på de tidligere års opgaver samt den erfaring de får fra års- og terminsprøverne.*

76 % af dimittenderne i studenterundersøgelsen føler at undervisningen i nogen eller høj grad har forberedt dem til den skriftlige eksamensform. 88 % af studenterne har svaret at de i nogen eller høj grad føler sig forberedt gennem undervisningen til de faglige krav til eksamen. Analyse af baggrundsdata i undersøgelsen viser at studenter med højtuddannede forældre i højere grad føler at undervisningen har forberedt dem til de faglige krav. I to af selvevalueringsrapporterne bliver der også sat spørgsmålstegn ved om forberedelsen af eleverne kunne være bedre da de begge peger på at undervisningen kunne være mere differentieret og dermed styrke undervisningen af de svage elever.

32 % af dimittenderne i studenterundersøgelsen vurderer at de i mindre grad eller slet ikke er blevet forberedt til at strukturere deres tid til løsning af den stillede opgave. Endelig mener 46 % af studenterne at undervisningen i mindre grad eller slet ikke har forberedt dem til at besvare en opgave under tidspres.

Progression
Progression i undervisningen er et væsentligt element i forberedelsen. Derfor er lærerne blevet bedt om at forholde sig til progression i forhold til faglighed, arbejdsformer og udvikling af elevernes kompetencer.

Det fremgår af selvevalueringsrapporterne at de fleste lærere oplever progression som ensbetydende med faglig udvikling, hvilket hænger sammen med at bekendtgørelsen kun bruger begrebet progression i forhold hertil. Ifølge selvevalueringerne vurderer alle lærere at der finder en faglig progression sted i deres undervisning. Det er ikke overraskende da faglig progression er en del af den taksonomiske forpligtelse som alle gymnasielærere konfronteres med i et pædagogikumforløb. Dette understøttes af mere eller mindre ekspliciterede krav i de forskellige fagbilag. Nogle lærere beskriver faglig progression som skærpelse af krav, andre som overblik over stoffet, atter andre som en stigning i kompleksitet og sværhedsgrad. En enkelt formulerer den faglige progression for sit fag således: "fra konkrete eksempler til generalisering af teori til anvendelse af teori".

Hvad angår progression i arbejdsformer, er svarene langt mindre entydige. Nogle vurderer at der i deres undervisning sker en progression hvad arbejdsformer angår, andre at det sker i mindre omfang eller slet ikke. Feltet er præget af en vis usikkerhed. De der beskriver progression i arbejdsformer, nævner eksempelvis følgende: mere overlades til eleverne, krav om større individuelle og selvstændige præstationer.

Endelig blev lærerne bedt om at forholde sig til progression i elevkompetencer. Som udtryk for at en sådan har fundet sted, nævner flere lærere i selvevalueringerne at eleverne er mere modne i 3. g. Flere anfører at denne modenhed blandt andet viser sig ved større koncentration og øget selvstændighed. Det fremgår dog tydeligt at udvikling i sådanne elevkompetencer opleves som noget der sker af sig selv.

Lærernes prioritering af faglig progression til fordel for de øvrige progressioner afspejles i lærerundersøgelsen. Som det ses af nedenstående tabel fra denne, mener 96 % af lærerne at der i høj eller nogen grad er progression i den undervisning der ligger forud for den skriftlige eksamen i forhold til faglighed, 81 % vurderer at der i høj eller nogen grad sker en progression i forhold til elevernes selvstændighed, og 68 % at der i høj eller nogen grad er progression i forhold til arbejdsformer. 42 % mener at der i høj eller nogen grad er progression i elevernes medindflydelse. Omvendt viser tabellen også at 54 % af lærerne vurderer at der i mindre grad eller slet ikke sker en progression i forhold til elevernes medindflydelse.

Tabel 1
Progression forud for den skriftlige eksamen

I hvilken grad er der progression i den undervisning der ligger forud for den skriftlige eksamen i forhold til …

	Antal	I høj grad eller I nogen grad	I mindre grad eller slet ikke	Ved ikke	I alt
Faglighed	431	96 %	2 %	2 %	100 %
Arbejdsformer	430	68 %	29 %	3 %	100 %
Elevernes selvstændighed	429	81 %	17 %	3 %	101 %
Elevernes medindflydelse	429	42 %	54 %	4 %	100 %

Kilde: Lærerundersøgelsen

Ved eksamensforsøg der har betydet øget vægt på gruppearbejde, fremhæves det i en selvevalueringsrapport at der også er sket en udvikling i elevernes sociale kompetencer: '

> *Der er tale om en styrkelse af de sociale kompetencer. Eleverne bliver bevidstgjorte om betydningen af deres roller og nødvendigheden af samarbejde.*

4.2 Mål og kompetencer

4.2.1 De faglige mål og målsætning for gymnasiet

I selvevalueringsrapporterne har lærerne vurderet at det den skriftlige eksamen måler, er væsentligt i forhold til de faglige mål. Enkelte gør dog opmærksom på at den skriftlige eksamen kun måler de faglige mål der er trænet i forhold til eksamensformen.

I lærerundersøgelsen har lærerne vurderet i hvilken grad den skriftlige eksamen måler de faglige mål fra fagbilaget. Lærerne i undersøgelsen giver udtryk for det samme som deres kollegaer i selvevalueringsrapporterne idet 90 % af lærerne vurderer at den skriftlige eksamen i nogen eller høj grad måler de faglige mål fra fagbilaget, mens det ifølge 9 % i mindre grad eller slet ikke sker.

Tabellen nedenfor viser at lærerne i mindre grad vurderer at den skriftlige eksamen måler de overordnede mål for gymnasiet. Målsætningen om "at fremme elevernes forståelse af ligheder og forskelle mellem deres egen forestillingsverden og den verden de møder i undervisningen" vurderes mest positivt da 60 % af lærerne mener at den skriftlige eksamen i nogen eller høj grad måler

denne målsætning. Det er opfattelsen blandt henholdsvis 34 %, 50 % og 32 % at de øvrige målsætninger i nogen eller høj grad måles ved den skriftlige eksamen.

Tabel 2
Det almene gymnasiums overordnede mål

I hvilken grad måler den skriftlige eksamen de overordnede mål for gymnasiet?

	Antal	I høj grad eller i nogen grad	I mindre grad eller slet ikke	Ved ikke	I alt
Fremme elevernes lyst og evne til at deltage i den demokratiske debat og engagere sig i forhold af betydning for demokratiet	429	34 %	63 %	3 %	100 %
Fremme elevernes forståelse af ligheder og forskelle mellem deres egen forestillingsverden og den verden de møder i undervisningen	430	60 %	37 %	4 %	101 %
Fremme elevernes ansvarlighed, selvstændighed, kreativitet, samarbejdsevne og beredskab til at håndtere forandringer	429	50 %	48 %	3 %	101 %
Fremme elevernes internationale forståelse og miljøbevidsthed	429	32 %	64 %	5 %	101 %

Kilde: Lærerundersøgelsen
Note: I spørgeskemaet var § 1 i bekendtgørelsen for det almene gymnasium anvendt som indledning til spørgsmålet. I denne paragraf står nævnt at gymnasieskolen som helhed, de enkelte fag og undervisningen skal fremme ovenstående hos eleverne.

Indtrykket fra fokusgrupperne i lærerundersøgelsen er at lærerne havde vanskeligt ved at se hvordan de overordnede mål kunne indgå som parametre ved eksamen. Derimod var der flere der gav udtryk for at målene måske i højere grad var relevante i forhold til undervisningen.

4.2.2 Måling af kompetencer

Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser nævner fire kompetencetyper (jf. kapitel 3). Kompetencerne er:

- Faglige kompetencer (faglig viden, beherskelse af faglige metoder, bevidsthed om egne faglige læreprocesser)
- Almene (tværfaglige) kompetencer (analytiske evner, beherskelse af forskellige arbejdsformer, kommunikative færdigheder, evne til at kunne overskue, strukturere, tage stilling til og formidle et materiale på en relevant og forståelig måde)
- Personlige kompetencer (fx selvstændighed, selvtillid, initiativ, ansvarlighed og kreativitet)
- Sociale kompetencer (fx evne til at deltage i demokratiske beslutningsprocesser, samarbejdsevne, åbenhed og omgængelighed).

Lærerne i fokusgrupperne og spørgeskemaundersøgelsen har gjort opmærksom på kompetencebegrebets tvetydighed. Det fremgår også af selvevalueringsrapporterne at lærerne har meget forskellige opfattelser af kompetencebegrebet. Nogle holder sig snævert til de kompetencer der er nævnt i udviklingsprogrammet, mens andre nævner andre kompetencer, fx tankegangskompetence, problembehandlingskompetence.

Ifølge selvevalueringsrapporterne måles de faglige og almene kompetencer ved den skriftlige eksamen, mens der ikke er enighed om hvorvidt de personlige kompetencer måles. De sociale kompetencer måles ikke ved den skriftlige eksamen. Lærerne der har erfaring med eksamensforsøg med gruppeforberedelse hvor kompetencen øves, giver udtryk for den samme opfattelse. Selv om de sociale kompetencer trænes i den forudgående undervisning, er det ikke muligt at måle dem ved den individuelle besvarelse af opgaven. Lærerundersøgelsen bekræfter de selvevaluerende læreres vurdering, se nedenstående tabel.

Tabel 3
Måling af kompetencer

I hvilken grad måler den skriftlige eksamen følgende kompetencer, som beskrevet i Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser, hos eleverne?

	Antal	I høj grad eller i nogen grad	I mindre grad eller slet ikke	Ved ikke	I alt
Faglige kompetencer	430	96 %	3 %	1 %	100 %
Almene (tværfaglige) kompetencer	429	58 %	40 %	3 %	101 %
Personlige kompetencer	430	51 %	46 %	3 %	100 %
Sociale kompetencer	428	12 %	83 %	5 %	100 %

Kilde: Lærerundersøgelsen

Ifølge 96 % af lærerne måler den skriftlige eksamen i nogen eller høj grad faglige kompetencer hos eleverne, mens den ifølge 58 % i nogen eller høj grad måler almene kompetencer. Ifølge 51 % af lærerne måler den skriftlige eksamen i nogen eller høj grad personlige kompetencer.
De sociale kompetencer bliver, også ifølge lærerundersøgelsen, målt i et meget begrænset omfang ved den skriftlige eksamen. Konkret svarer 12 % at de sociale kompetencer i høj eller nogen grad bliver målt, mens 83 % svarer at de sociale kompetencer i mindre grad eller slet ikke bliver målt ved denne eksamensform.

4.2.3 Træning af kompetencer i undervisningen

Det generelle indtryk fra selvevalueringsrapporterne er at alle fire kompetencer trænes gennem den daglige undervisning og afleveringsopgaverne. Dog trænes de faglige og almene kompetencer i højere grad end de personlige og sociale kompetencer. Nogle selvevalueringer peger på at anvendelse af de sociale kompetencer i forbindelse med den skriftlige eksamen er udelukket. Som traditionel skriftlig eksamen er tilrettelagt i dag, ville enhver form for samarbejde eller kontakt med andre i forbindelse med eksamen betegnes som snyd. Derimod trænes kompetencen i den daglige undervisning og i forbindelse med fagets mundtlige dimension.

Ved eksamensforsøgene har undervisningen ifølge selvevalueringsrapporterne også trænet de fire kompetencer. Dog har forsøg med gruppeforberedelse til eksamen betydet øget træning af de sociale kompetencer, fx er eleverne blevet trænet i at samarbejde og lytte til de øvrige i gruppen. Ved et af forsøgene har eleverne efterfølgende evalueret forsøget. En elev gav ifølge selvevalueringsrapporten udtryk for at eksamensformen i højere grad afspejler en situation fra "det virkelige

liv" end den traditionelle eksamen idet man på arbejdsmarkedet som regel arbejder sammen med andre. De øvrige forsøg med anvendelse af it har primært betydet en træning af andre faglige kompetencer.

Besvarelserne i lærerundersøgelsen bekræfter indtrykket fra selvevalueringsrapporterne. Ifølge 99 % af lærerne opnår eleverne i nogen eller høj grad faglige kompetencer gennem de undervisnings- og arbejdsformer der anvendes forud for den skriftlige eksamen. Eleverne opnår, ifølge 80 % af lærerne, i nogen eller høj grad personlige kompetencer, og ifølge 76 % opnår eleverne i nogen eller høj grad almene kompetencer gennem de undervisnings- og arbejdsformer der anvendes forud for den skriftlige eksamen.

På spørgsmålet om hvorvidt eleverne opnår sociale kompetencer gennem de undervisnings- og arbejdsformer der anvendes forud for den skriftlige eksamen, deles lærerne i to grupper: 50 % mener at eleverne i nogen eller høj grad opnår disse kompetencer, mens 49 % mener at det i mindre grad eller slet ikke sker.

4.2.4 Eksamensforsøg med gruppeforberedelse

En del af de eksamensforsøg der er beskrevet i selvevalueringsrapporterne, har haft fokus på gruppeforberedelse til den skriftlige eksamen i dansk eller samfundsfag. Eksamensforsøgene i dansk er standardforsøg hvor eleverne bliver eksamineret seks timer i stedet for fem timer. I de seks timer indgår en halv time til at læse opgaverne og en time til at diskutere emnerne i grupper der er nedsat på forhånd. Opgaver og censur er de samme som ved den almindelige eksamen. Det beskrevne forsøg i samfundsfag er et standardforsøg fra 2002 hvor ændringerne i forhold til den traditionelle eksamen er større da det obligatoriske spørgsmål er forskelligt fra det spørgsmål eleverne på almindelige vilkår skal besvare. Eleverne har en times gruppeforberedelse og derefter fem timer til den individuelle besvarelse.

Ifølge selvevalueringsrapporterne er eleverne ved disse eksamensforsøg blevet trænet i gruppeforberedelse i den forudgående undervisning. Som eksempler nævnes træning af eksamenssituationen i forbindelse med afleveringsopgaver hvor gruppeforberedelsen blev øvet på klassen hvorefter eleverne besvarede opgaverne individuelt. Det har betydet at elevernes personlige og sociale kompetencer som resultat heraf er øget i forhold til at samarbejde, lytte og være åben over for andres ideer og holdninger.

Selvevalueringsrapporterne beskriver desuden at elevernes faglige og almene kompetencer også øges da eleverne opnår større sikkerhed i at anvende fagenes teori, metode og begreber ved at skulle formulere sig mundtligt ved gruppeforberedelsen. Analysen og tekstforståelsen ved bearbejdningen af opgaverne giver desuden eleverne et bedre afsæt for den individuelle besvarelse.

Eleverne har mulighed for at besvare opgaven på et højere taksonomisk niveau når de under gruppeforberedelse kan afprøve deres ideer i dialog med de andre og få faglig respons. Dette fremhæves af lærerne som en fordel ved gruppeforberedelsen, og det mindsker nervøsiteten blandt eleverne for at misforstå opgaverne.

Ifølge selvevalueringerne overskygger fordelene ved gruppeforberedelse ulemperne, men alle nævner dog at gruppesammensætningen har betydning, og ved gruppeforberedelsen i dansk kan nogle elever føle sig presset til at vælge den samme opgave som majoriteten i gruppen. En lærer udtrykker det således i en af selvevalueringsrapporterne:

> *Ulemperne er at eleverne vælger forskellige opgavetyper, og at nogle måske kan føle at de spilder tiden ved at diskutere en tekst de ikke selv skal skrive om.*

Det fremgår af selvevalueringsrapporterne at lærernes tilgang til gruppedannelsen er forskellig. Nogle lærere danner grupperne på baggrund af elevernes ønsker. Flertallet lader dog eleverne selv danne grupper, men tjekker at alle er i grupper. Ifølge selvevalueringsrapporterne er det lærernes indtryk at eleverne danner grupper ud fra det faglige niveau og sociale sammenhænge:

> *Eleverne vælger hinanden ud fra to kriterier: samme faglige standpunkt og gode samarbejdspartnere/venner. Fordelene er at man føler sig på bølgelængde både fagligt og personligt.*

Denne opfattelse blev bekræftet på besøgene hvor eleverne gav udtryk for at de helst vil arbejde i grupper med andre på samme faglige niveau. Det lykkedes oftest for eleverne at danne grupper selv, men lærerne i selvevalueringerne giver udtryk for at nogle elever kan blive tabere i gruppedannelsen. En lærer nævner dannelsen af "stærke/svage grupper, mulighed for konflikter og isolation/manipulation af den enkelte elev" som eksempler på ulemper. I den forbindelse påpeges det af flere lærere at det er vigtigt at det er frivilligt for den enkelte elev at deltage i forsøget.

Nogle elever gav på besøgene udtryk for at de var glade for at de til den skriftlige eksamen i dansk skulle deltage i forsøg med gruppeforberedelse fordi det fik den afsmittende effekt på undervisningen hvor de diskuterede opgaverne med hinanden og derved fik inspiration. Andre elever gav dog i den forbindelse udtryk for en vis skepsis for om alle ville bidrage til diskussionen eller snarere holde "deres guldkorn" for sig selv. Med hensyn til gruppernes sammensætning gav nogle elever udtryk for at læreren gerne må sammensætte varierede grupper så samarbejde med flere trænes.

Enkelte selvevalueringsrapporter nævner også at de fysiske rammer for gruppeforberedelsen bør indtænkes i forsøget da eleverne ikke har meget plads til gruppeforberedelse og der let opstår støj til irritation for de elever der bruger mere tid på at læse opgaven.

Ifølge selvevalueringsrapporterne fra faget dansk har gruppeforberedelsen ikke haft nogen direkte indflydelse på kvaliteten af elevernes stil, og lærerne kan heller ikke se at det har haft betydning for karakteren. Enkelte gør dog opmærksom på at de har indtryk af at eleverne har fået mere stof til deres stil ved gruppeforberedelsen og er mindre usikre på opgaverne. Dette blev også understeget af en student der deltog i et fokusgruppeinterview i forbindelse med studenterundersøgelsen:

> *Skriftlig dansk-forsøgseksamen er meget god selv om jeg ikke tror at det karaktermæssigt ville have gjort nogen forskel for mig. Den er god fordi man bliver mindre nervøs. Det giver en mere rolig og afslappet eksamen når man sidder i grupper først. Det giver en tryghed før eksamens start fordi man er sikker på ikke at få et blackout mht. teksterne, for de andre er der til at hjælpe. Alt i alt: Meget god eksamensform pga. tryghed.*

I forsøget med gruppeforberedelse til eksamen i samfundsfag giver læreren dog udtryk for at diskussionen i grupper inden løsningen af de skriftlige opgaver havde positiv indflydelse på elevernes besvarelser. Læreren påpeger også at det forbedrede resultat dels hænger sammen med at eleverne er mindre nervøse for den individuelle del af eksamen, dels er et resultat af den forudgående undervisning hvor eleverne er trænet i gruppearbejdsformen. Denne træning har betydet at eleverne har opnået øgede færdigheder i at udtrykke sig nuanceret skriftligt og mundtligt om samfundsfaglige problemstillinger. Derudover vurderer læreren at "eleverne [opnår] øgede færdigheder i at anvende fagets centrale teorier, begreber og metoder". I dette forsøg har eleverne ifølge læreren opnået færdigheder på et højere niveau.

4.3 Vurderinger og anbefalinger

Den centralt stillede skriftlige eksamen har ifølge dokumentationsmaterialet stor opbakning blandt lærere og elever. I den daglige undervisning er den skriftlige eksamen bestemmende for den forudgående undervisning. Indflydelsen varierer inden for videnskabsretningerne, og bindingerne er størst inden for de naturvidenskabelige fag, hvor fagbilagenes detaljerede beskrivelse af de emner der prøves ved eksamen, i høj grad har indflydelse på prioriteringen af stof i den daglige undervisning.

Generelt sikrer fagbilagene og den skriftlige eksamens indflydelse på undervisningen at eleverne bliver mødt med ensartede faglige krav, uanset hvor i landet de tager deres studentereksamen.

Ifølge evalueringsgruppen er fagbilagenes og eksamens styrende effekt dog en ulempe når lærere og elever nedprioriterer emner og stof som er relevante for de faglige mål, for at træne eleverne til den skriftlige eksamen. Ifølge selvevalueringsrapporter og skolebesøg styrer skriftlig eksamen og fagbilagene, specielt for de naturvidenskabelige fag, så meget at emner der ikke prøves ved eksamen, nedprioriteres.

Evalueringsgruppen anbefaler Undervisningsministeriet at erstatte de meget detaljerede fagbilag med mindre detaljerede fagbilag, fx målstyrede fagbilag. Mindre detaljerede og styrende fagbilag vil give lærere og elever større mulighed for i fællesskab at prioritere stof og arbejdsformer under en centralt fastsat ramme.

Dokumentationsmaterialet viser at den skriftlige eksamen også har stor indflydelse på hvilke arbejdsformer der anvendes i den daglige undervisning. Undervisningen er tilrettelagt sådan at eleverne trænes til den individuelle opgaveløsning ved eksamen, og det betyder at arbejdsformer der opleves som tidskrævende, og som ikke understøtter forberedelse til den individuelle skriftlige eksamen i faget, bliver nedprioriteret. Ved forsøgene med gruppeforberedelse er gruppearbejde og diskussion af opgaver forud for besvarelse af opgaver opprioriteret i forhold til tidligere. En ændring af eksamensformen vil derfor også betyde en ændring af arbejdet med den skriftlige dimension i fagene da lærerne i høj grad fokuserer på at træne eleverne til eksamensformen. Det er evalueringsgruppens opfattelse at de centralt fastsatte skriftlige eksaminers indbyggede styringsmulighed kunne være en væsentlig kilde til forandring.

Typeopgaver

Det fremgår af selvevalueringsrapporterne og skolebesøgene at lærernes fokus på at forberede eleverne bedst muligt til den skriftlige eksamen afspejler sig i de opgavetyper der anvendes ved de skriftlige afleveringsopgaver. Eleverne afleverer et stort antal afleveringsopgaver der specielt i 3. g er løsning af tidligere anvendte eksamenssæt. I de naturvidenskabelige fag er anvendelse af typeopgaver så udbredt at eleverne trænes i at regne disse, både som afleveringsopgaver og i den daglige undervisning. I alle fag er der en høj grad af forudsigelighed med hensyn til opgavetyper og opgavesammensætningen ved den skriftlige studentereksamen.

Ifølge evalueringsgruppen er det ikke overraskende at elever og lærere gerne vil træne eksamensopgaverne for at ruste eleverne til at klare sig bedst muligt til eksamen. Ved høj grad af forudsigelighed er der imidlertid risiko for at eleverne målretter deres eksamensforberedelser til at omfatte akkurat det som eksamen måler. Det må antages at der findes et optimalt punkt på skalaen mellem på den ene side total uforudsigelighed hvor eleverne ikke kan forberede sig til den afsluttende eksamen overhovedet, og på den anden side det helt forudsigelige. Der vil som nævnt altid være et vist pres fra elevernes side i retning af at øge eksamens forudsigelighed ud fra deres interesser

samtidig med at lærerne har et ønske om at forberede eleverne så godt som muligt til eksamen. Dokumentationsmaterialet viser at lærerne i udstrakt grad følger elevernes ønske om at løse tidligere eksamensopgaver og dermed indfrier deres ønske om forudsigelighed.

Evalueringsgruppen vurderer at det store antal af afleveringsopgaver giver en betydelig eksamenstræning. Eleverne kan imidlertid opnå denne eksamenstræning ved anvendelse af mere varierede opgaver, og disse kan i højere grad motivere og udfordre eleverne fagligt og dermed give dem større faglig indsigt.

På den baggrund anbefaler evalueringsgruppen lærerne at supplere anvendelsen af typeopgaver med forskellige og friere opgaver så eleverne præsenteres for et langt mere varieret spektrum af opgaver. I forbindelse med eksamensopgaverne anbefaler evalueringsgruppen Undervisningsministeriet og opgavekommissionerne at udarbejde mere varierede opgaver og opgavesæt. Mere varierede opgaver kan fremme en bedre overensstemmelse mellem de overordnede mål for undervisningen og eksamen.

Skriftlig eksamen i dansk

Det fremgår af selvevalueringsrapporterne og skolebesøgene at lærerne oplever eksamen i skriftlig dansk som en særligt afgrænset skriftlig faglighed der af mange betegnes som en genre for sig der kun kan benyttes i begrænset omfang efter gymnasiet. Både dansklærere og andre lærere peger på at eleverne i dansk også kan trænes i andre former for skriftlig formidling. Evalueringsgruppen mener at dansk ud over at varetage sin særlige danskfaglige skriftlighed bør indgå i et aktivt samspil med andre fag om træningen af deres skriftlige dimensioner som fx rapportskrivning, som flere nævnte var en genre eleverne har brug for på videregående uddannelser. Dette vil bidrage til at øge elevernes almendannelse og studiekompetence.

Evalueringsgruppen anbefaler Undervisningsministeriet at sikre at skriftlig eksamen i dansk måler en bredere vifte af skriftlige formidlingsgenrer. Derved kvalificerer den skriftlige eksamen i dansk og den forudgående undervisning den skriftlige dimension i gymnasiets øvrige fag, og det betyder at danskfaget får større almendannende og studieforberedende betydning.

Kompetencer

Progression i undervisningen er en væsentlig faktor i forberedelsen af eleverne til eksamen. Selvevalueringsrapporter og skolebesøg viser at lærerne primært har gjort sig tanker om den faglige progression, mens progression i arbejdsformer ikke har nær samme opmærksomhed. Hvad angår udviklingen af elevernes modenhed og selvstændighed, fremgår det at nogle lærere opfatter dette som noget der sker af sig selv. Evalueringsgruppen konstaterer at det målrettede, progressionsori-

enterede arbejde der foregår i forhold til udviklingen af elevernes faglige kompetencer, ikke gør sig gældende i samme grad for udviklingen af kompetencer til at beherske forskellige arbejdsformer.

Det fremgår af såvel selvevalueringsrapporter, skolebesøg og spørgeskemaundersøgelse blandt lærere og dimittender i studenterundersøgelsen at den skriftlige eksamen kun sekundært måler almene og personlige kompetencer som de er præsenteret i Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser, mens meget få lærere og studenter vurderer at de sociale kompetencer måles. Det fremgår at personlige og sociale kompetencer trænes i begrænset omfang i den daglige undervisning i forbindelse med den skriftlige eksamen. Når disse kompetencer trænes, sker det primært i forbindelse med fagenes mundtlige dimension.

Imidlertid viser selvevalueringsrapporterne om eksamensforsøgene med gruppeforberedelse at alle fire kompetencer trænes og øges ved disse forsøg. Det betyder at de personlige og sociale kompetencer bliver trænet og sat i spil i den daglige undervisning forud for den skriftlige eksamen hvis eksamen indledes med gruppeforberedelse. Eleverne gjorde på skolebesøgene opmærksom på at de var glade for gruppeforberedelse, og at det var vigtigt for dem at lære at samarbejde af hensyn til arbejdsmarkedet og de studieformer der anvendes på de videregående uddannelser.

Evalueringsgruppen kan på baggrund af selvevalueringsrapporter, skolebesøg og lærerundersøgelsen konstatere at der ikke er en fælles forståelse blandt lærerne for udviklingsprogrammets fire kompetencebegreber, og det svækker mulighederne for et professionelt skolesamarbejde om elevernes kompetencer og dermed om de studieforberedende kompetencer. Gruppen vurderer at skriftlige eksaminer med gruppeforberedelse som det sker i forsøg med dansk og samfundsfag, vil være en løftestang for træning af de personlige og sociale kompetencer. Desuden afspejler disse eksamensforsøg i højere grad den daglige undervisning i faget.

Selvevalueringsrapporter og skolebesøg har dokumenteret at der kan være problemer i forbindelse med gruppeforberedelsen. Disse problemer opstår i forbindelse med gruppedannelsen og samarbejdet med gensidig udveksling af ideer. Problemerne kan imødegås ved at skolerne og den enkelte lærer arbejder bevidst med arbejdsformen og indtænker progression heri i den forudgående undervisning.

Evalueringsgruppen anbefaler Undervisningsministeriet at tilrettelægge udvalgte skriftlige eksaminer med gruppeforberedelse. Det vil betyde at undervisningen i arbejdet med den skriftlige dimension i disse fag vil træne de personlige og sociale kompetencer samtidig med at ønsket om at teste den enkelte elev ved en individuel skriftlig eksamen fortsat imødekommes.

Dokumentationsmaterialet viser at lærerne vurderer at eleverne generelt bliver godt forberedt til eksamen, dels gennem den træning de får ved at løse eksamensopgaver som afleveringsopgaver som beskrevet ovenfor, men også gennem den daglige undervisning mere generelt og gennem termins- og årsprøver. Mens studenterne fra 2002 generelt vurderer at undervisningen forberedte dem på de faglige krav til eksamen, så vurderer flere at de ikke blev forberedt til at strukturere deres tid til løsning af eksamensopgaven og til at løse en opgave under tidspres.

Evalueringsgruppen vurderer at et øget fokus på alle fire kompetencer vil forberede eleverne bedre til den skriftlige eksamen. Det er evalueringsgruppens opfattelse at det er de faglige kompetencer der fortsat skal måles ved den individuelle skriftlige eksamen, men også at der er brug for et øget fokus på de øvrige kompetencer, og at udvikling af disse forudsætter lærerrespons i den daglige undervisning på elevernes evne til bl.a. at strukturere deres tid, arbejde under tidspres, samarbejde etc.

Evalueringsgruppen anbefaler skolerne at sikre at de i undervisningen sideløbende med den faglige progression arbejder bevidst med kvalitet og progression i arbejdsformer med det formål at skabe en bredere kompetenceudvikling. De enkelte skoler bør i den forbindelse arbejde med kompetencebegreberne fra udviklingsprogrammet og udvikle en fælles forståelse for disse i og på tværs af faggrupperne for at fremme en mere sammenhængende træning af de fire kompetencer.

5 Mundtlig eksamen

Kapitlet omhandler den traditionelle mundtlige eksamen. Følgende fag indgik i selvevalueringsrapporterne om mundtlig eksamen: dansk, design, kemi, latin, biologi, geografi, fransk, datalogi og drama. Som i kapitel 4 om skriftlig eksamen sættes der primært fokus på de aspekter ved mundtlig eksamen som er fælles for fagene, mens fagene kun inddrages på områder hvor de udviser betydningsfulde forskelle i forhold til den mundtlige eksamensform. Forsøg med mundtlig eksamen indgår i evalueringen af eksamensformen som perspektiver på den traditionelle form.

5.1 Sammenhæng mellem eksamen og undervisning

5.1.1 Eksamens betydning for undervisningen

De formelle rammer bevirker at mundtlig eksamen, ligesom skriftlig har stor betydning for undervisningen. Men der er den forskel at de mundtlige eksaminer er lokalt stillede under en centralt fastsat ramme, hvilket giver læreren større frihed. Det er nemlig lærerne der inden for bekendtgørelsens og fagbilagets ramme selv vælger eksamenspensum, ligesom de selv formulerer eksamensspørgsmålene. Den større detaljeringsgrad fagbilagene udviser for de naturvidenskabelige fag hvad angår skriftlig eksamen, gør sig ikke gældende for mundtlig eksamen. I forhold til mundtlig eksamen er detaljeringsgraden mere ensartet for de tre videnskabsområder.

Selvevalueringsrapporter og skolebesøg viser at det pres lærerne oplever i forhold til mundtlig eksamen, overvejende stammer fra det pensumkrav fagbilagene udøver i forhold til den undervisning der ligger forud for eksamen. Også i forhold til mundtlig eksamen afhænger graden af styring, ifølge lærerne, af fagbilagets detaljeringsgrad og af om faget er etårigt eller flerårigt samt, ifølge lærere, elever og studerende, af lærerpersonligheden. Hvad angår etårige fag, skriver en selvevalueringsgruppe:

> *I etårige fag er undervisningen mere eksamensrettet end i forløb der løber over flere år; derfor er der mindre plads til lokale nuancer. Men det er en fordel at lærere og elever i fællesskab har frihed til at tone undervisningen efter muligheder og interesser.*

Som nævnt spiller lærerpersonligheden også ind i forhold til hvor bundet læreren føler sig. Dette illustreres gennem følgende to lærerudsagn:

> *Det er ikke eksamensformen der styrer hvilke undervisnings- og arbejdsformer jeg i samråd med eleverne vælger at benytte, men en vurdering af hvad jeg tror der giver det største udbytte for eleverne.*

En anden lærer derimod føler sig noget mere bundet:

> *… De enkelte discipliner som skal vurderes til eksamen, skal indgå i en eller anden grad hver time, så eleven trænes frem mod det færdige resultat. Jeg mener det afholder mig fra at lave nogle undervisningsforløb som bruger tid på fx at undersøge noget om franske forhold på lidt mere projektagtig måde eller ved selvstændige elevarbejder …*

Prioritering af stof

Selvevalueringsrapporterne viser at også mundtlig eksamen er styrende i forhold til undervisningen. Dette forhold underbygges af lærerundersøgelsen, hvor 94 % af lærerne mener at den mundtlige eksamen i nogen eller høj grad påvirker prioriteringen af stoffet i den forudgående undervisning.

Selvevalueringsrapporterne viser i øvrigt at alle de forhold som fagbilaget formulerer sig om, har styrende effekt. Fagbilagene formulerer sig primært om det indholdsmæssige hvad selve undervisningen angår. Det er da også i forhold til at nå pensum at de fleste lærere føler sig pressede. En dansklærer formulerer det på denne måde:

> *Overordnet eksisterer en konflikt mellem lærerens trang til at øge undervisningstempoet for at nå pensum og en stadig voksende andel elevers behov for at nedsætte tempoet, så der bliver mere tid til at anskueliggøre og træne fx eksamenssituationen.*

Samme indtryk gav skolebesøgene, hvor flere lærere gav udtryk for den uheldige effekt de meget detailstyrede fagbilag har. Andre mente man var nødt til at gøre lige meget ud af alle emner på grund af fagbilagets styring, hvilket var med til at begrænse elevernes indflydelse på valg af stof. Atter andre gav udtryk for at de var glade for at fagbilagene beskrev præcis hvad eleverne skulle kunne. På skolebesøgene gav eleverne tilsvarende udtryk for at lærerne var stressede over alt det de skulle nå, og at dette smittede af på dem. Som eksempel angav flere at den tid der tages ud af undervisningen til tværfaglige projekter der ikke er en del af pensum, stressede lærerne fordi de dermed mistede tid til at gennemgå pensum.

De forsøg med mundtlig eksamen som indgår i evalueringen, omfatter både standardforsøg og forsøg foretaget på baggrund af forsøgsansøgning. Der er foretaget forsøg med øget forberedelsestid, projekteksamen, gruppeforberedelse, gruppeeksamen og eksamination i ukendt tekst. Trods forsøgenes forskellighed udviser de ifølge selvevalueringsrapporter og besøg generelt en bedre afspejling af variationen i undervisningen. Forsøgene viser generelt at eksamensformen har stor indflydelse på tilrettelæggelsen af undervisningen.

Undervisningsformer

Generelt oplever lærerne at pensumkravene hindrer frihed i prioritering og valg af undervisnings- og arbejdsformer. Dette underbygges af lærerundersøgelsen, ifølge hvilken 76 % af lærerne vurderer at den mundtlige eksamen i nogen eller høj grad påvirker tilrettelæggelsen af den forudgående undervisning i forhold til valget af undervisningsformer.

Ifølge selvevalueringsrapporterne er det generelle billede at mundtlig eksamen delvist afspejler undervisningen. Lærerundersøgelsen viser at 77 % i høj eller nogen grad er enige i at mundtlig eksamen afspejler den daglige undervisning, mens 23 % omvendt vurderer at eksamen i mindre grad eller slet ikke gør det.

Studenternes vurdering af sammenhængen mellem eksamen og undervisningen er mindre positiv end lærernes idet 68 % er enige i at mundtlig eksamen i høj eller nogen grad afspejler undervisningen, mens 30 % mener at den gør det i mindre grad eller slet ikke.

På skolebesøgene gav lærerne udtryk for at der bør være sammenhæng mellem eksamen og undervisning. Én begrundede det med at eleverne blev mere trygge når de vidste hvad de kunne komme op i. Af besøgene fremgik det at meget afprøves i undervisningen, og at der anvendes arbejdsformer i denne som ikke afspejles i de traditionelle eksaminer. Den delvise afspejling der ifølge dokumentationsmaterialet således er tale om, er et udtryk for at undervisningen rummer arbejdsformer som ikke afspejles i eksamen. Desuden måler traditionel mundtlig eksamen i dag udelukkende elevers individuelle præstation, hvilket ikke understøtter anvendelse af arbejdsformer der sætter samarbejde i spil.

Opgaver

Selvevalueringsrapporterne viser at de opgaver der arbejdes med i undervisningen, er en del af det forberedende aspekt i forhold til eksamen, men også at mundtlig eksamen ikke har samme direkte indflydelse på hvilke opgaver der stilles i undervisningen som skriftlig eksamen, selv om man holder sig eksamen for øje. En lærer skriver:

De opgaver som eleverne stilles over for til daglig, er naturligvis præget af de udfordringer der venter ved eksamen. Eksempelvis stilles der løbende krav om at eleverne demonstrerer færdigheder i: tekstforståelse, sprogbeskrivelse, perspektivering mv. Eleverne trænes endvidere i at opnå metabevidsthed i forhold til arbejdet med teksterne som styrker bevidstheden om egen faglig indlæring …

Det indbefatter at der trænes mindre konkret i undervisningen til mundtlig eksamen – dog anfører en del at der typisk i tiden inden eksamen fokuseres mere på træning af eksamenslignende opgaver. På skolebesøgene fremgik det at den dialogbaserede del af klasseundervisningen ifølge lærerne også er en forberedelse til mundtlig eksamen, som netop former sig som en længerevarende dialog mellem eksaminator og elev.

Fordele og ulemper ved mundtlig eksamensform

Ifølge selvevalueringerne er der både fordele og ulemper forbundet med mundtlig eksamen. Lærerne fremhæver som fordele at de mundtlige eksaminer generelt set fungerer godt, at eleverne er forberedt på eksamen, at mange får nyt overblik over stoffet gennem eksamensforberedelsen, og at læreren kan hjælpe eleven på vej hvis denne er kommet på vildspor. Yderligere anføres det som en fordel at eksamens indflydelse på undervisningen giver eleverne tryghed, ligesom den giver læreren en ramme for undervisningen. Endelig medvirker den til ensartethed i eksamen fra skole til skole.

Som ulemper ved eksamensformen anføres at den kun delvist afspejler variationen i undervisningsformerne, og at for stramt beskrevne pensumkrav hæmmer frie valg. Hvis lærerne skal nå det faglige pensum, kan det være svært fx også at få tid til at anvende tidskrævende arbejdsformer. Endelig anføres det som ulemper at eksamensformen er meget fagligt orienteret, at eksamensspørgsmålene ikke er lige svære i fagene idet det er bedre at komme op i noget end i andet, at eleven er "alene" i eksamenssituationen, og at de lokalt stillede prøver kan give forskelle i forhold til eksamen på de enkelte skoler.

Undervisningen og dens forberedelse af eleverne til eksamen

Ifølge selvevalueringsrapporterne er det generelt lærernes opfattelse at eleverne bliver forberedt til eksamen gennem undervisningen, hvilket også fremgår af svarene fra lærerundersøgelsen: 95 % af lærerne vurderer at den daglige undervisning i høj eller nogen grad forbereder eleverne til eksamen. Det generelle billede viser at det faglige indhold trænes til mundtlig eksamen, men ikke formen, til forskel fra skriftlig eksamen. Samtidig fremgår det af selvevalueringsrapporterne at forberedelsen gribes forskelligt an. Ifølge nogle selvevalueringsrapporter er der tale om den medlæring der implicit følger med undervisning i pensum, mens andre angiver at de benytter sig af egentlig eksamenstræning. Nogle lærere angiver tidsnød som årsag til manglende eksamenstræ-

ning. Lærerundersøgelsen viser at 89 % af lærerne mener det er meget vigtigt eller vigtigt at undervisningen forbereder eleverne til den mundtlige eksamen.

Ifølge studenterundersøgelsen mener 83 % af studenterne at undervisningen i høj eller nogen grad forberedte dem til eksamen i forhold til faglige krav. Også den mundtlige fremlæggelse ved eksamen føler de fleste sig godt rustet til idet 73 % mener at de i høj eller nogen grad er blevet forberedt hertil gennem undervisningen. 68 % føler sig i høj eller nogen grad forberedt med hensyn til at strukturere tiden til løsning af opgaven. Endelig føler 46 % sig i høj eller nogen grad forberedt, hvad angår besvarelse af en opgave under tidspres.

Progression
Samtlige selvevaluerende lærere vurderer at der finder en faglig progression sted fra 1. g – 3.g. Dette underbygges af lærerundersøgelsen, hvor 98 % i høj eller nogen grad vurderer at der finder en faglig progression sted i den undervisning der går forud for eksamen. Ifølge selvevalueringsrapporterne er progressionens karakter afhængig af flere forhold, fx om faget er et- eller flerårigt, og om stoffet i forvejen er kendt for eleverne.

Med hensyn til progression i arbejdsformer viser selvevalueringsrapporterne at billedet er mere utydeligt. Dels svarer lærerne ikke nær så entydigt på spørgsmålet, dels har de forskellige opfattelser af hvad progression i arbejdsformer er. For nogle er progression i arbejdsformer ensbetydende med en udvikling af elevernes koncentration, for andre af deres selvstændighed, mens atter andre mere konkret opfatter progression i arbejdsformer som progression i måder at arbejde på. I lærerundersøgelsen vurderer 76 % af lærerne at der i høj eller nogen grad er progression i de arbejdsformer der ligger forud for den mundtlige eksamen. Omvendt vurderer 23 % at der slet ikke eller i mindre grad er progression i arbejdsformer.

5.2 Mål og kompetencer

5.2.1 Faglige mål og overordnede mål for gymnasiet

Selvevalueringsrapporterne udtrykker stor enighed om at mundtlig eksamen opfylder fagets målsætninger. Lærerundersøgelsen underbygger dette meget entydige billede idet 96 % svarer at eksamen i høj eller nogen grad måler de faglige mål fra fagbilaget.

Lærerne blev i selvevalueringerne også spurgt om det eksamen måler, er væsentligt i forhold til de faglige mål. Langt de fleste svarer bekræftende på spørgsmålet. Flere begrunder deres svar med at de faglige mål er tydeligt beskrevet i fagbilaget.

Tabel 4
Det almene gymnasiums overordnede mål

I hvilken grad måler den mundtlige eksamen de overordnede mål for gymnasiet?

	Antal	I høj grad eller i nogen grad	I mindre grad eller slet ikke	Ved ikke	I alt
Fremme elevernes lyst og evne til at deltage i den demokratiske debat og engagere sig i forhold af betydning for demokratiet	429	44 %	52 %	4 %	100 %
Fremme elevernes forståelse af ligheder og forskelle mellem deres egen forestillingsverden og den verden de møder i undervisningen	430	75 %	22 %	2 %	99 %
Fremme elevernes ansvarlighed, selvstændighed, kreativitet, samarbejdsevne og beredskab til at håndtere forandringer	429	71 %	28 %	1 %	101 %
Fremme elevernes internationale forståelse og miljøbevidsthed	429	43 %	52 %	5 %	101 %

Kilde: Lærerundersøgelsen
Note: I spørgeskemaet var § 1 i bekendtgørelsen for det almene gymnasium anvendt som indledning til spørgsmålet. I denne paragraf står at gymnasieskolen som helhed, de enkelte fag og undervisningen skal fremme ovenstående hos eleverne.

Lærerundersøgelsen viser, jf. ovenstående tabel, at lærerne i mindre grad vurderer at den mundtlige eksamen måler de overordnede mål for gymnasiet. Det ses af tabellen at henholdsvis 75 % og 71 % mener at den mundtlige eksamen i høj eller nogen grad måler delmål 2 og 3.

5.2.2 Måling af kompetencer

Ifølge selvevalueringsrapporterne er lærerne som ved skriftlig eksamen enige om at det primært er de faglige og de almene kompetencer som måles ved mundtlig eksamen, hvilket underbygges af skolebesøgene.

Lærerundersøgelsen bekræfter dette billede, men peger også på at de personlige kompetencer måles. Ifølge lærerundersøgelsen vurderer 98 % af lærerne at eksamen i høj eller nogen grad måler elevernes faglige kompetencer, mens 76 % i høj eller nogen grad vurderer at den måler almene kompetencer. Endelig vurderer 75 % af lærerne at de personlige kompetencer i høj eller nogen grad måles til eksamen. Den sociale kompetence er den af de fire kompetencer der nævnes i udviklingsprogrammet, der måles i mindst omfang. Konkret svarer 72 % af lærerne at de sociale kompetencer i mindre grad eller slet ikke bliver målt ved denne individuelle eksamensform. Sammenlignet med skriftlig eksamen viser tallene dog at de sociale kompetencer måles i lidt større omfang, hvilket blandt andet kan skyldes at mundtlig eksamen bygger på et samspil mellem elev og eksaminator.

Ifølge selvevalueringsrapporterne mener lærerne at eleverne får mulighed for særligt at vise den faglige og almene kompetence ved mundtlig eksamen og i mindre grad de personlige. Hvad angår den sociale kompetence, er der ikke enighed. Nogle nævner den ikke i forhold til mundtlig eksamen, andre mener ikke den giver eleverne mulighed for at vise social kompetence, mens atter andre mener den gør. I forhold til sidstnævnte skriver en lærer: "De sociale kompetencer vises ved åbenhed og omgængelighed og vel også samarbejde med eksaminator."

På skolebesøgene derimod gav lærerne udtryk for at elevernes personlige og sociale kompetencer (samarbejde med eksaminator og censor) kom klart til udtryk i elevens præstation, og at dette spillede ind i helhedsvurderingen, men at det ikke blev direkte bedømt. Samtidig gav både lærere og elever under skolebesøgene udtryk for at disse kompetencer heller ikke skulle bedømmes eksplicit til eksamen. Begrundelserne var at det er umuligt at måle personlige kompetencer med en karakter, at lærerne ikke er uddannede til at gøre det og endelig at en sådan bedømmelse i sig selv ville være etisk problematisk fordi den kan krænke eleverne personligt.

Træning af kompetencer

Ifølge bekendtgørelsen har undervisningen i de gymnasiale fag fagligheden i centrum. Derfor er det heller ikke overraskende at lærerne i selvevalueringsrapporterne er enige om at elevernes faglige kompetencer både trænes og udvikles gennem undervisningen, hvilket blev bekræftet gennem samtalerne med lærerne på skolebesøgene.

Lærerne er ifølge selvevalueringsrapporterne ikke i tvivl om at de faglige kompetencer udvikles gennem den almindelige daglige undervisning som har fokus på faglige problemstillinger. Fx skriver en dansklærer at de opnås :

> *... primært gennem læsning af fagbøger og danskfaglige tekster og gennem arbejdet med dette stof. Når eleverne, på baggrund af fagligt input, formulerer sig mundtligt og skriftligt*

om teksterne, tvinges de til at tilegne sig stoffet på en måde som gør det nemmere for dem at fastholde tekster og faglige pointer.

Tilsvarende skriver en latinlærer:

Faget lægger som sprogligt begynderfag især op til at udvikle nogle faglige og almene kompetencer. De skal hurtigt opnå ret stor faglig viden og beherske visse faglige metoder, hvilket de kun kan hvis de er bevidste om deres egne arbejdsmetoder og er i stand til at overskue og strukturere et umiddelbart uoverskueligt materiale som latin er …

Selv om lærerne giver udtryk for at det primært er de faglige kompetencer der er i fokus for undervisningen, nævner enkelte lærere eksplicit at alle kompetencer er i spil når der arbejdes i timerne.

Hvad angår almene kompetencer, er lærerne ifølge selvevalueringsrapporterne og skolebesøg heller ikke i tvivl om at eleverne tilegner sig de almene kompetencer gennem undervisningen. Billedet understøttes af lærerundersøgelsen ifølge hvilken 87 % af lærerne vurderer at eleverne i høj eller nogen grad opnår almene kompetencer gennem de undervisnings- og arbejdsformer der anvendes forud for eksamen.

Med hensyn til personlige kompetencer mener lærerne, også ifølge selvevalueringsrapporter og besøg, at der sker en udvikling fra 1. g – 3. g, men at denne fortrinsvis sker af sig selv. Ifølge lærerundersøgelsen vurderer 88 % af lærerne at eleverne i høj eller nogen grad opnår personlige kompetencer gennem undervisningen.

Hvad angår de sociale kompetencer nævner flere lærere i selvevalueringsrapporterne at de trænes når der i undervisningen anvendes arbejdsformer som gruppe- og pararbejde, og når der foregår dialog og diskussion i klasseundervisningen. Men der er også i dette tilfælde hos en del lærere en tro på at disse kompetencer udvikler sig af sig selv.

Lærerundersøgelsen viser at 64 % af lærerne vurderer at eleverne i høj eller nogen grad opnår sociale kompetencer gennem de undervisnings- og arbejdsformer der anvendes forud for den mundtlige eksamen.

Under skolebesøgene gav eleverne udtryk for at de ikke blev trænet systematisk i samarbejde. Én illustrerede det ved at anføre at samarbejde ikke er at lave en fælles forside, men i øvrigt aflevere en opgave der bygger på uddelegering, dvs. at hver elev laver sin del uden at man samarbejder.

5.2.3 Forsøg med projekt- og gruppeeksamen

Overordnet viser eksamensforsøg med gruppeeksamen, herunder projekteksamen i grupper, at der generelt set er større sammenhæng mellem eksamen og den forudgående undervisning. Lærerne vurderer at der er god sammenhæng mellem eksamensformen og de faglige mål, og at alle fire kompetencer fra udviklingsprogrammet i højere grad bliver sat i spil i den forudgående undervisning end det sker i forbindelse med traditionel mundtlig eksamen.

Dokumentationsmaterialet peger på at gruppeeksamen sætter alle fire kompetencer i spil. Lærerne understreger at gruppeeksamen skal lægge vægt på fagligheden, men at eksamensformen forudsætter andre kompetencer end faglige (fx selvstændighed, evne til at overskue og planlægge samarbejdsforløb og til at samarbejde), og også skaber mulighed for at udvikle disse kompetencer. Flere lærere peger på nødvendigheden af træning i samarbejde i den forudgående undervisning. Fx skriver en: "… Det er vigtigt at forsøge at lære og bevidstgøre eleverne om gruppearbejdets kunst tidligt i skoleåret, således at eleverne påtager sig ansvar for gruppen og deres arbejde."

Under gruppeforberedelse og gruppeeksamen sættes eleverne under pres hvorfor der ikke er "råd" til samarbejdsmæssig inkompetence. Da træning af den sociale kompetence kræver tid, peger nogle lærere også på vigtigheden af at beslutningen om hvorvidt eleverne skal til gruppeeksamen, skal tages i god tid. En enkelt understreger i den forbindelse at "det ville være en god ting hvis man vidste at eksamenslodtrækningen foregik således at enten kom hele holdet op – eller også kom ingen op". Begrundelsen er at hvis man ved at hele holdet kommer op, kan man arbejde mere generelt med gruppeprocesserne i undervisningen.

Om projektarbejdsformen der går forud for projekteksamen i grupper, skriver en lærer at den forudsætter gradvis progression i selvstændig tilrettelæggelse. Flere lærere vurderer at gruppeprojektarbejdsformen har fungeret godt; blandt andet har den udviklet elevernes selvstændighed og givet dem øget faglig indlæring. De fremfører dog også at den er tidskrævende, både hvad angår undervisning og eksamen. Hvad angår sidstnævnte, bruger eksaminator mere tid på at lave spørgsmål, og censor på at sætte sig ind i alle de ukendte artikler.

Nogle lærerne vurderer også at forsøg med gruppeeksamen giver eleverne større tryghed og skaber mindre nervøsitet. Samlet set er det lærernes erfaring at der ved gruppeeksamen i øvrigt enten sker det at de fagligt stærke og svage elever polariseres, eller det modsatte: at forskellene udjævnes. Eksamensformen giver nemlig i nogle tilfælde den fagligt stærke elev mulighed for at udfolde alle kompetencer, mens den fagligt svage elevs vanskeligheder kan blive meget tydeligere. I andre tilfælde sker det modsatte, idet eksamensformen giver den fagligt svage elev den støtte og hjælp der skal til for at hæve dennes niveau.

Skolebesøgene viste at flere elever havde deltaget i eksamensforsøg og at de havde både gode og dårlige oplevelser med dette. På listen over gode erfaringer blev anført mindre nervøsitet og muligheden for at inspirere hinanden. På listen over negative erfaringer blev anført manglende jævnbyrdighed. Fx havde en elev været i gruppe med en kammerat som ikke havde haft så meget på hjerte, hvilket læreren ikke gennemskuede. I forhold til gruppeeksamen er der generel opbakning blandt eleverne. Flere udtrykte dog også at det er vigtigt for dem at de bliver prøvet og bedømt individuelt. Enkelte elever ville helst til individuel eksamen fordi man så virkelig kunne vise at man kunne stoffet.

5.3 Vurderinger og anbefalinger

Det fremgår af dokumentationsmaterialet at lærerne har større frihed ved mundtlig eksamen end ved skriftlig eksamen i forhold til valg og prioritering af stof, formulering af eksamensspørgsmålene og tilrettelæggelsen af eksaminationen inden for den centralt fastsatte ramme. Men fagbilagenes detaljeringsgrad sætter også i forhold til mundtlig eksamen rammerne for undervisningens indhold. I selvevalueringsrapporterne og på besøgene giver lærerne udtryk for at de føler sig tidsmæssigt pressede af fagbilagenes detaljeringsgrad.

Den mundtlige eksamen og fagbilagene har ifølge dokumentationsmaterialet stor indflydelse på den daglige undervisning da lærerne på grund af tidspres for at nå pensum fravælger tidskrævende undervisningsformer og aktiviteter som fx projektarbejde, gruppearbejde og ekskursioner. De centralt fastsatte rammer og fagbilagene virker dermed konserverende på den daglige undervisning i det omfang fagbilagene og tidspresset hindrer lærerne i at anvende varierede undervisnings- og arbejdsformer.

Evalueringsgruppen anbefaler derfor, som i kapitel 4, Undervisningsministeriet at erstatte de meget detailstyrende fagbilag med mindre detaljerede fagbilag, fx målstyrede fagbilag. Mindre detaljerede og styrende fagbilag vil give lærere og elever større mulighed for i fællesskab at vælge de undervisnings- og arbejdsformer de finder bedst i forhold til elevernes læring.

Det anbefales at revurdere pensumkravene med henblik på om de er for store i nogle fag i forhold til timetallet.

Den mundtlige eksamen i den traditionelle form afspejler dog ikke alle de undervisnings- og arbejdsformer der anvendes i den daglige undervisning. Den mundtlige eksamen er en individuel, længerevarende dialog mellem eleven og læreren overhørt af censor. Denne form er ikke karakteristisk for den daglige undervisning hvor den mundtlige dimension i højere grad foregår som

diskussion på klassen og i grupper. Den daglige undervisning forbereder dermed primært eleverne fagligt i pensum til den mundtlige eksamen.

Kompetencer og evalueringskriterier

Ved mundtlig eksamen er det primært de faglige kompetencer der måles. Sammenlignet med skriftlig eksamen er der dog flere som vurderer at den mundtlige eksamen også måler almene og personlige kompetencer som de er formuleret i Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser. Disse kompetencer kommer i spil under dialogen med lærer og censor. På skolebesøgene gav lærerne udtryk for at såvel elevernes personlige som sociale kompetencer havde indflydelse på bedømmelsen af deres præstation ved eksaminationen. Samtidig gav lærerne udtryk for at de forsøger at holde disse kompetencer uden for da de ikke indgår i bedømmelseskriterierne, og heller ikke mener at de bør indgå i eksamenskarakteren.

Evalueringsgruppen vurderer på baggrund af samtalerne med lærere og elever på skolebesøgene at det ikke er hensigtsmæssigt at inddrage de personlige og sociale kompetencer i bedømmelsen ved den mundtlige eksamen. Gruppen bemærker dog at disse kompetencer inddrages og vurderes i nogle fag, fx musik og idræt, og at dette fungerer godt. Noget tilsvarende kunne tænkes i andre fag hvor det er fagligt relevant.

Flere lærere på besøgene gav udtryk for at de personlige og sociale kompetencer indgår i den løbende evaluering, herunder årskarakteren, men det er uklart i hvilken grad og hvordan. I den forbindelse er det et problem når vurderingen af de personlige og sociale kompetencer i praksis bliver en del af den faglige evaluering ved årskaraktergivningen uden at kriterierne er eksplicitte.

Evalueringsgruppen anbefaler Undervisningsministeriet at afdække hvilke kriterier der i praksis ligger til grund for den løbende evaluering, herunder ved årskaraktergivningen, og hvilke kompetencer der inddrages. I forbindelse hermed anbefales det at revurdere løbende evaluering og kriterierne herfor.

Flere eksamensformer

I selvevalueringsrapporter der beskriver eksamensforsøg med gruppeforberedelse og/eller gruppeeksamen, fremgår det at disse eksamensformer generelt sætter et bredere spektrum af kompetencer i spil. Eksamensforsøgene giver eleverne mulighed for gensidigt at inspirere hinanden til at navigere på højere faglige niveauer. Lærere og elever udtaler at de forsøg der involverer gruppearbejde, generelt øger elevernes selvstændighed og evne til at samarbejde.

I forsøg med gruppeeksamen har det vist sig at elevernes nervøsitet mindskes, hvilket giver dem bedre mulighed for at vise hvad de har lært. Dog er det vigtigt for eleverne at de ved gruppeek-

samen bedømmes individuelt så gruppen ikke kun vurderes på dens fælles produkt, men at den enkeltes faglige niveau også bedømmes.

I dag er mundtlig eksamen udelukkende en individuel præstation som eksplicit måler elevens faglige standpunkt. Eleven måles i alt fem til seks gange ved mundtlig eksamen. På baggrund af dokumentationsmaterialet, specielt skolebesøgene, vurderer evalueringsgruppen at det vil gavne elevernes kompetenceudvikling at møde flere former for eksamen i gymnasieforløbet. Mulighed for større variation i eksaminerne vil give eleverne erfaring med flere undervisnings- og eksamensformer og derved øge opfyldelsen af gymnasiets studieforberedende formål. Derved vil en bedre sammenhæng mellem undervisning og eksamen også sikres så eksamensformerne kommer til at afspejle den bredere vifte af undervisnings- og arbejdsformer der er under udvikling i gymnasieskolen.

Evalueringsgruppen anbefaler på den baggrund Undervisningsministeriet at give eleverne mulighed for at møde flere forskellige eksamensformer i løbet af gymnasieuddannelsen så alle kan træne og vise såvel de faglige kompetencer som de øvrige kompetencer. Evalueringsgruppen præsenterer en liste over relevante eksamensformer i afsnit 9.2.

Undervisnings- og arbejdsformer

Nye mundtlige eksamensformer i grupper eller individuelt, evt. med udgangspunkt i skriftlige produkter, vil kræve at der i den daglige undervisning afsættes tid til at eleverne trænes i disse arbejdsformer. Det fremgår af selvevalueringsrapporter og samtaler med elever og lærere på skolebesøgene at tværfaglige projekter og projektarbejdsformen generelt nedprioriteres til fordel for mindre tidskrævende arbejdsformer.

På den baggrund vurderer evalueringsgruppen at hvis andre arbejdsformer, bl.a. projektarbejdsformen, skal være en del af den obligatoriske undervisning som eleverne møder i gymnasiet, skal det fremgå af gymnasiets mål og de faglige mål (fagbilagene). Der skal desuden indarbejdes overordnede retningslinjer for, hvilket omfang disse arbejdsformer skal have, og hvordan de tidsmæssigt kan indgå i gymnasiets samlede planlægning.

Evalueringsgruppen anbefaler derfor Undervisningsministeriet at beskrive hvilke undervisnings- og arbejdsformer eleverne skal møde i gymnasiet forud for eksamen, og indarbejde disse i gymnasiets overordnede mål og i fagbilagene.

Eksamensudtrækningen som den fungerer i dag, kan resultere i at meget få elever på et hold eller i en klasse skal til mundtlig eksamen i et fag. Det betyder ifølge selvevalueringsrapporter og skolebesøg at det er svært at planlægge gruppearbejde i forbindelse med eksamensforsøgene.

Evalueringsgruppen anbefaler på den baggrund Undervisningsministeriet at overveje om eksamensudtrækningen bør ændres ved nye eksamensformer så hele hold udtrækkes.

Progression i arbejdsformer

Det fremgår af dokumentationsmaterialet at lærerne i forhold til den undervisning der ligger forud for den mundtlige eksamen i udbredt grad forholder sig til faglig progression og udvikling af de faglige kompetencer. Lærerne har ikke en fælles opfattelse af hvordan man arbejder med progression i forhold til arbejdsformer.

Det er evalueringsgruppens vurdering at det også i forhold til mundtlig eksamen er vigtigt at skolerne får en fælles forståelse for de fire kompetencebegreber, og at de udarbejder en plan for hvordan der kan sikres udvikling i elevernes kompetencer, herunder progression i anvendelsen af de forskellige arbejdsformer.

Som ved skriftlig eksamen anbefaler evalueringsgruppen skolerne at de sideløbende med den faglige progression, arbejder bevidst med kvalitet og progression i arbejdsformer. Det anbefales også skolerne at arbejde med kompetencebegreberne fra udviklingsprogrammet.

6 Den større skriftlige opgave

Dette kapitel handler om den større skriftlige opgave. Regelgrundlaget for denne eksamensform er gymnasiebekendtgørelsens fagbilag 35 og det fagbilag der knytter sig til det fag der skrives opgave i. Ligesom i de to foregående kapitler er det ikke fagene der er i centrum for evalueringen, men de generelle aspekter omkring eksamensformen. De fag der indgår i selvevalueringsrapporterne er matematik, historie, dansk, biologi, samfundsfag og engelsk. Fagene psykologi, religion og idræt indgår fordi de er en del af tværfaglige forsøg. Der vil løbende blive perspektiveret i forhold til forsøgene.

6.1 Sammenhæng mellem eksamen og undervisning

I dette afsnit beskrives to emner: sammenhængen mellem eksamen og undervisning og forberedelsen af eleverne til den større skriftlige opgave.

6.1.1 Eksamens betydning for undervisningen

Det fremgår af selvevalueringsrapporterne at den større skriftlige opgave generelt ikke afspejler den daglige undervisning, men at den har nogen betydning for valg af undervisningsformer. Denne karakteristik gælder også for de forsøg der er lavet med den større skriftlige opgave. Den større skriftlige opgave ligger imidlertid i forlængelse af den daglige undervisning. Dermed menes at opgaven typisk ligger inden for fagets kerneområder, og at eleverne anvender færdigheder som er opøvet gennem undervisningen.

Den manglende sammenhæng mellem undervisning og den større skriftlige opgave bekræftes af lærerundersøgelsen. Ifølge den vurderer 55 % af lærerne at opgaven i mindre grad eller slet ikke afspejler den daglige undervisning. Lærerne mener altså at den større skriftlige opgave er den eksamensform der mindst afspejler den daglige undervisning, jf. afsnit 4.1.1 og 5.1.1.

Prioritering af stof

Selvevalueringsrapporterne viser at den større skriftlige opgave stort set ingen indflydelse har på prioriteringen af stoffet i den forudgående undervisning. Dette bekræftes af lærerundersøgelsen der viser at 81 % vurderer at den større skriftlige opgave i mindre grad eller slet ikke har betydning for prioriteringen af stoffet. Selvevalueringsrapporterne viser at indflydelsen i høj grad af-

hænger af den enkelte lærers prioritering. Fx er der lærere som bevidst fremskynder gennemgangen af de emner som eleverne skal skrive opgave i, mens andre ikke gør det.

Den væsentligste årsag til at den større skriftlige opgave ikke påvirker den daglige undervisning i forhold til prioritering af stof er ifølge selvevalueringsrapporterne at det langt fra er alle elever i en klasse der skriver opgave i det pågældende fag. Undervisningen kan derfor ikke tilrettelægges efter elevernes valg af emner da det vil gå ud over den tid der skal bruges til at gennemgå det pensum som skal nås ifølge fagbilaget.

Valg af undervisningsformer

Lærerne beskriver i selvevalueringsrapporterne at graden af den større skriftlige opgaves indflydelse på valg af undervisnings- og arbejdsformer svinger fra ingen indflydelse til nogen indflydelse. Den større skriftlige opgaves lave indflydelse på valg af undervisningsformer understøttes af resultaterne fra lærerundersøgelsen. Denne viser at 27 % vurderer at den større skriftlige opgave i høj eller nogen grad påvirker tilrettelæggelsen af den forudgående undervisning i forhold til valg af undervisningsformer.

Det fremgår af selvevalueringsrapporterne at i de tilfælde hvor den større skriftlige opgave har indflydelse på arbejdsformen, er det forskellige varianter af projektarbejdsformen der vælges. I den daglige undervisning er arbejdsformen ikke målrettet den større skriftlige opgave, men i de perioder hvor der arbejdes med projektarbejde, er det tydeligt at det fagdidaktiske formål er at træne eleverne til at skrive den større skriftlige opgave.

Et af de selvevaluerende gymnasier er et godt eksempel på at der på skoleniveau kan arbejdes målrettet mod en fælles forståelse af hvad projektarbejdsformen og gruppearbejde indebærer, og hvordan man sikrer progression i disse arbejdsformer. Det generelle indtryk fra selvevalueringsrapporter og besøg er at de enkelte skoler ikke har arbejdet målrettet mod en sådan forståelse, at der er forskellige kulturer inden for fagene og at disse, sammenholdt med lærerens personlige holdning til arbejdsformers anvendelighed, er afgørende for valg af projektarbejdsformen.

En gennemlæsning af fagbilagene viser at én forklaring på forskellene i brug af arbejdsformen er at der ikke er nogen fælles linje i fagbilagenes beskrivelser af undervisningens tilrettelæggelse og krav om inddragelse af forskellige arbejdsformer. I hvert fald viser selvevalueringsrapporterne at eleverne skriver større eller mindre projektopgaver i de fag hvor det eksplicit fremgår af fagbilagene at en del af undervisningen skal tilrettelægges som emne- og/eller projektarbejde (fx biologi og samfundsfag), mens brugen af projektarbejdsformen i andre fag afhænger af den enkelte lærers holdning til arbejdsformen.

Det generelle billede fra selvevalueringsrapporterne er at den større skriftlige opgave ikke har nogen indflydelse på de typer af løbende opgaver som stilles i undervisningen da det er den skriftlige eksamen der styrer valg af løbende opgaver.

Fordele og ulemper ved den større skriftlige opgaves indflydelse på undervisningen
Selvevalueringsrapporterne viser at lærerne stort set er enige om at der er flere fordele end ulemper ved den indflydelse som den større skriftlige opgave trods alt har på den daglige undervisning. I rapporterne er der påpeget en række fordele.

Lærerne peger for det første på at elevernes engagement i det fag de skriver opgave i, smitter af på deres generelle interesse for faget. For det andet at selve muligheden for at elever kan skrive opgave i et fag, er med til at løfte undervisningen, idet læreren har mulighed for at perspektivere til emner uden for pensum og inspirere eleverne til at arbejde videre med et emne. For det tredje oplever lærerne at flertallet af eleverne modnes af arbejdet med den større skriftlige opgave, hvilket giver et generelt løft i undervisningen resten af 3. g.

Elevernes engagement og seriøsitet omkring opgaven der er en stor fordel ved den større skriftlige opgave, er samtidig den største ulempe. Ifølge lærernes opfattelse er eleverne så engagerede i opgaven som fylder så meget i deres bevidsthed, at det går ud over koncentrationen og arbejdsindsatsen i den daglige undervisning i de seks uger vejledningsfasen varer.

6.1.2 Forberedelse af eleverne til den større skriftlige opgave
Det indsamlede dokumentationsmateriale viser at eleverne i varierende grad forberedes til den større skriftlige opgave på tre forskellige måder. Det sker for det første gennem undervisningen, i det omfang denne benytter sig af projektarbejdsformen, for det andet gennem dansk- og historieopgaven og for det tredje gennem vejledningsprocessen op til opgaveugen.

Undervisningen
Samlet set giver lærerne i selvevalueringsrapporterne udtryk for at undervisningen naturligvis forbereder eleverne til den større skriftlig opgave, primært hvad angår de faglige krav, og sekundært hvad angår selve arbejdsformen. Nogle lærere giver dog udtryk for at forberedelsen af eleverne til den arbejdsform som den større skriftlige opgave forudsætter, kunne være bedre. En dansklærer begrunder den mindre træning med at arbejdsformen er mere tidskrævende end fx tavleundervisning. Læreren skriver:

> *Forberedelsen kunne blive bedre ved at eleven fik mulighed for at prøve formen i endnu større grad. De elever der vælger at skrive i højniveaufagene, har jo ikke haft et tidligere forsøg i netop dette fag og med dette fags metoder. Eksamensformen er jo meget omfattende – både*

i tid og arbejde – så derfor er det måske svært at øve sig direkte på formen ... Man må så opveje tidsforbruget med udbyttet og samtidig erindre sig om at den større skriftlige opgave jo kun er en lille del af den samlede eksamensbelastning.

En historielærer skriver:

Mere generelt må man nok sige at den gennemsnitlige elev i høj grad lades i stikken for det er meget lidt der arbejdes selvstændigt med at sortere og præsentere en større stofmængde. Materialet er i den normale undervisning skåret til, og normalt er det læreren der stiller spørgsmålene.

Den blandede vurdering af undervisningens forberedelse af eleverne i selvevalueringerne bekræftes af lærerundersøgelsen og studenterundersøgelsen. 74 % af lærerne mener at den daglige undervisning i høj eller nogen grad forbereder eleverne til den større skriftlige opgave. Til sammenligning er de tilsvarende tal for skriftlig og mundtlig eksamen 94 % og 95 %. Lærerundersøgelsen viser også at 64 % af lærerne mener at det er meget vigtigt eller vigtigt at den daglige undervisning forbereder eleverne på den større skriftlige opgave. Den tilsvarende andel for skriftlig og mundtlig eksamen er 90 % og 89 %.

Studenterundersøgelsen viser at 76 % af studenterne føler at undervisningen i høj eller nogen grad har forberedt dem på de faglige krav, og de er meget kritiske over for forberedelsen på de øvrige krav der stilles i forbindelse med den større skriftlige opgave. 30 % af studenterne føler i mindre grad eller slet ikke at undervisningen har forberedt dem på at udtrykke sig skriftligt, og 43 % føler at undervisningen i mindre grad eller slet ikke har forberedt dem på at kunne strukturere opgaveugen. 46 % synes at undervisningen i mindre grad eller slet ikke har forberedt dem på at sortere i indsamlet informationsmateriale.

Progressionen i undervisningen

Selvevalueringsrapporterne viser at der også i forhold til den større skriftlige opgave er progression i den undervisning der ligger forud for opgaven i forhold til både faglighed, arbejdsformer og elevkompetencer. Det er lærernes vurdering at opgaven ligger på det rigtige tidspunkt i uddannelsen. For i 3. g har eleverne generelt udviklet den faglighed, selvstændighed, koncentration og modenhed som denne opgavetype forudsætter.

Et citat illustrerer progressionen i forhold til fagligheden. En biologilærer skriver: "På det tidspunkt har man i alle fag læst det rigtig hårde stof." Selvevalueringsrapporterne viser at progressionen i forhold til arbejdsformer handler om hvorvidt disse understøtter elevernes selvstændighed og koncentrationsevne. Netop disse kompetencer anses for at være vigtige i forbindelse med den større

skriftlige opgave. En dansklærer eksemplificerer hvordan undervisningen tilrettelægges sådan at der sker en progression:

> *Der lægges flere og større opgaver eller elementer af opgaver ud i mindre lærerstyrede læringsrum. Og det gør samtidig at elevernes elevkompetencer udvikles idet de øves og med tiden i højere grad behersker selvstændigt arbejde hvor de i kraft af deres selvdisciplin kan bevare koncentrationen til trods for at arbejdet er mindre lærerstyret.*

Kun enkelte selvevalueringsrapporter beskriver dog hvordan der arbejdes med progressionen i forhold til elevernes arbejdsformer.

Dansk- og historieopgaven

Forberedelsen til den større skriftlige opgave sker ifølge selvevalueringsrapporterne også gennem dansk- og historieopgaven og øvrige projektlignende opgaver. Dansk- og historieopgaven har forskellig status og adskiller sig på det formelle plan fra den større skriftlige opgave. Danskopgaven er en årsprøve i dansk og skrives i løbet af fem dage efter 1. april hvor eleverne ikke har almindelig undervisning. Historieopgaven skrives i 2. g og er en del af undervisningen i faget historie med samfundsfag. Det forventes at eleverne skriver opgaven på de 11-12 undervisningstimer der afsættes til at besvare opgaven, plus den tid der normalt forventes brugt til forberedelse af disse timer. Den større skriftlige opgave skrives i løbet af en uge i perioden 1. november – 1. marts hvor undervisningen aflyses. Selve vejledningsprocessen begynder seks uger før opgaveugens start. Eleverne kan i forbindelse med danskopgaven og historieopgaven vælge at skrive dansk- og historieopgaven i grupper, mens 3. g-opgaven i dens traditionelle form er en individuel eksamen.

For de fleste lærere som har selvevalueret, er det indlysende at dansk- og historieopgaven forbereder eleverne til den større skriftlige opgave. Lærerundersøgelsen viser at henholdsvis 71 % og 75 % af lærerne mener at danskopgaven og historieopgaven i nogen eller høj grad forbereder eleverne på at skrive den større skriftlige opgave.

Der er 27 % af lærerne inden for de naturvidenskabelige fag der har svaret "ved ikke" til spørgsmålene om hvorvidt dansk- og historieopgaven har forberedt eleverne til den større skriftlige opgave. Den selvfølgelige holdning der kom til udtryk i selvevalueringsrapporterne, er ikke så selvfølgelig for de naturvidenskabelige lærere. Nedenstående tabel viser at lærernes vurdering af hvorvidt dansk- og historieopgaven har forberedt eleverne til den større skriftlige opgave, afhænger af hvilke fag lærerne underviser i.

Tabel 5
Forberedelse af eleverne ved dansk- og historieopgaven

I hvilken grad forbereder danskopgaven i 1. g/historieopgaven i 2. g eleverne på at skrive den større skriftlige opgave?

Lærere der underviser i	Antal	Danskopgaven: I høj eller nogen grad	Antal	Historieopgaven: I høj eller nogen grad
I alt	454	71 %	454	75 %
Humanistiske fag	172	83 %	172	81 %
Samfundsvidenskabelige fag	26	77 %	26	92 %
Naturvidenskabelige fag	112	41 %	112	49 %

Kilde: Lærerundersøgelsen

Studenterundersøgelsen viser at studenterne er mere kritiske end lærerne over for hvorvidt danskopgaven og historieopgaven forbereder eleverne til den større skriftlige opgave; 55 % af studenterne mener at danskopgaven i høj eller nogen grad har forberedt dem på at skrive den større skriftlige opgave, og 69 % angiver at dette i høj eller nogen grad er tilfældet med historieopgaven.

Progressionen mellem danskopgaven, historieopgaven og den større skriftlige opgave

Den generelle holdning som kommer til udtryk både i selvevalueringsrapporter og de to brugerundersøgelser, er at der er en naturlig progression mellem danskopgaven, historieopgaven og den større skriftlige opgave. De generelle vejledninger for dansk og historie beskriver da også at dette skal være tilfældet.

Ifølge lærerundersøgelsen mener 76 % at der i høj eller nogen grad er progression mellem de tre opgaver. Undersøgelsen viser at synet på progressionen mellem de tre opgaver igen afhænger af hvilke fag lærerne underviser i; 30 % af lærerne inden for de naturvidenskabelige fag har svaret "ved ikke" på spørgsmålet om der er progression mellem de tre opgaver. Blandt lærere inden for samfundsvidenskabelige fag er andelen der svarer "i høj grad" eller "i nogen grad" 91 %, mens de tilsvarende andele inden for humanistiske og naturvidenskabelige fag er henholdsvis 81 % og 59 %.

Af selvevalueringsrapporterne kan man udlede at eleverne skal opnå tre forskellige typer af kompetencer/kvalifikationer for at kunne leve op til de forskellige krav der stilles til den større skriftlige opgave. For det første skal eleverne kunne leve op til formelle krav (det at lave kildehenvisninger, noter, litteraturliste etc.). For det andet skal eleverne kunne håndtere den proces det er at forberede og skrive en større skriftlig opgave (kunne håndtere vejledningsprocessen, finde og vurdere relevant materiale, afgrænse et emne, strukturere en opgave og selve opgaveugen, kunne fordybe sig etc.). Og for det tredje skal eleverne indfri de faglige krav der stilles til opgaven (kunne bruge faglige begreber og metoder, have forståelse for de forskellige taksonomiske niveauer etc.).

Nogle lærere beskriver i selvevalueringsrapporterne hvori progressionen mellem de tre opgaver består. Generelt set mener lærerne at danskopgaven introducerer eleverne til de formelle krav og til selve processen omkring en større opgave. Igennem arbejdet med historieopgaven forventes eleverne at kunne indfri disse to krav, således at koncentrationen kan rettes mod de faglige krav. En væsentlig forskel mellem opgaverne er at de kræver en stigende grad af selvstændighed.

Det fremgår af selvevalueringsrapporterne at dansk- og historielærerne er meget opmærksomme på hvilke kompetencer/kvalifikationer der trænes gennem arbejdet med dansk- og historieopgaven, og at de øvrige lærergrupper mener de har en god fornemmelse for hvilke kompetencer eleverne opnår gennem opgaveskrivningen. De lærere som både retter danskopgaver og/eller historieopgaver og 3. g-opgaver, synes at progressionen kommer til udtryk ved at kvaliteten af 3. g-opgaven er bedre end både dansk- og historieopgaven. De følgende to citater fra to biologilærere illustrerer lærernes fornemmelse for progression mellem de tre opgaver.

Progressionen mellem danskopgaven og historieopgaven beskrives på denne måde: "Man kunne vel sige at de [eleverne] løser 1. g-opgaven på et 'kvalifikationsniveau'. I 2. g går historielærerne et trin videre. Eleverne ved nu hvad det drejer sig om, og kan forhåbentlig skrive en opgave hvor de anvender nogle af de erhvervede kompetencer." Progressionen mellem historieopgaven og den større skriftlige opgave udtrykkes sådan: "I 3. g skulle eleverne meget gerne være nået så langt at de selv kan stille spørgsmålene. Og via eksperimenter eller litteratur finde svarene."

Det kommer til udtryk gennem selvevalueringsrapporterne og besøgene at de skoler der har selvevalueret, ikke bevidst arbejder med progressionen mellem de tre opgaver. De selvevaluerende skoler har ikke en fælles nedskrevet forståelse af hvilke elementer der skal trænes og lægges vægt på i de tre opgaver. En dansklærer udtrykker det på denne måde:

Der er ikke på skolen nogen offentlig/markeret politik vedrørende sammenhænge, men individuelt tales der da sammen mellem dansklærere og historielærere. Men det vil være forkert at hævde at der er nogen progression i opgaveskrivningen i de tre år. Der er mest tale om at vi håber de bliver bedre.

Vejledningsprocessen

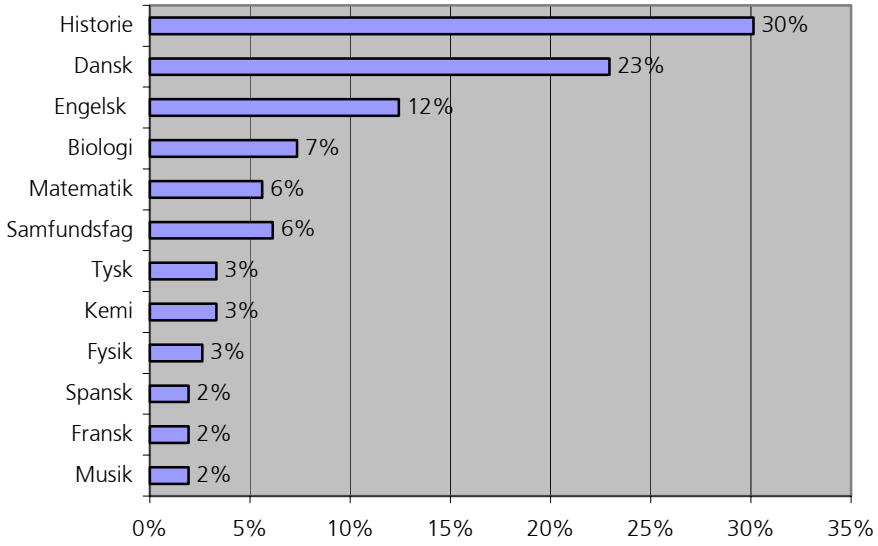
Det fremgår af selvevalueringsrapporterne at lærerne mener at vejledningsprocessen er en vigtig del af forberedelsen til den større skriftlige opgave, og at denne fungerer godt. Eleverne gav på besøgene udtryk for at de også mener at denne fase er meget vigtig, og at de følte sig generelt godt forberedt gennem vejledningsfasen. Studenterundersøgelsen viser at 66 % af studenterne er enige eller overvejende enige i at vejledningen i forbindelse med at skrive selve opgaven er god.

Ifølge selvevalueringsrapporterne består vejledningsperioden af tre forskellige faser, hvilket er i tråd med forskrifterne i Undervisningsministeriets generelle vejledning om den større skriftlige opgave. Faserne kan kort beskrives således: 1) en generel orientering, 2) valg af fag og emne og 3) faglig vejledning. I det følgende fokuseres på de to sidstnævnte faser.

Generel orientering

I denne fase orienterer faglærerne om mulighederne for at skrive opgave i faget og forklarer eleverne hvilke formelle krav der er til opgaven. Nogle lærere giver eksempler på opgavetitler og viser eleverne et par opgaver fra de foregående år. Eleverne taler ifølge selvevalueringsrapporterne med forskellige lærere og afsøger mulighederne. Seks uger før selve opgaveugen skal eleverne træffe det endelige valg af fag og emne. Det er for nogle lærere uklart hvad eleverne lægger til grund for deres valg af fag.

Figur 1
Oversigt over de fag som eleverne skriver den større skriftlige opgave i



Kilde: Studenterundersøgelsen

Valg af fag og emne
Studenterundersøgelsen viser at henholdsvis 30 % og 23 % af studenterne har valgt at skrive den større skriftlige opgave i de obligatoriske 3. g-fag dansk og historie. De hyppigst valgte af højniveaufagene er engelsk (12 %) og biologi (7 %).

Studenterundersøgelsen viser at 56 % af studenterne mener at vejledningen om valg af fag i forbindelse med den større skriftlige opgave var god. Fokusgruppeinterviewene viser at lærerens engagement spiller en stor rolle for elevernes valg af fag og for deres oplevelse af hele processen omkring den større skriftlige opgave. Et citat fra fokusgruppeinterviewet illustrerer denne holdning: "Man bliver nødt til at vælge nogle fag fra på grund af læreren." Også på besøgene gav eleverne udtryk for at deres valg af fag ikke udelukkende skyldes deres faglige interesse. Også ikke-faglige forhold som valg af hvilken lærer de ønsker som vejleder, og strategiske overvejelser over hvilke fag de mener at kunne få den bedste karakter i, spiller ind.

Lærerne er ifølge selvevalueringsrapporterne og besøgene godt klar over at eleverne ikke udelukkende vælger fag på grund af deres faglige interesse. Dette tematiserer en lærer ved at skrive at

"Det fortaber sig i det dunkle" hvordan eleverne vælger, hvilket fag de vil skrive i. Lærerne mener at nogle elever vælger at skrive i dansk og historie fordi de har prøvet at skrive en større opgave i disse fag og derfor føler sig trygge ved dem.

Ifølge selvevalueringsrapporter og besøg er lærerne generelt glade for at elever skriver opgave i deres fag, fordi eleverne brænder for netop dette fag. Nogle dansk- og historielærere udtrykte imidlertid på besøgene at de oplever at netop disse to fag må samle de mindre engagerede og fagligt svagere elever op.

Lærernes udtalelser stemmer overens med et forskningsprojekt fra 2000 udarbejdet af Mogens Guildal, Ole Hartelius og Tom Sinding for Undervisningsministeriet. "Rapport vedrørende elevforsømmelser i gymnasiet" bygger på en spørgeskemaundersøgelse blandt et repræsentativt udsnit af studenterårgangen fra 1999. Rapporten viser at der er en tydelig sammenhæng mellem elevernes samlede karakterniveau, og hvilket fag de vælger at skrive den større skriftlige opgave i. Undersøgelsen viser at 45 % af eleverne med mindre end 7 i gennemsnit vælger at skrive i historie, og at halvdelen af samtlige karakterer under 6 der blev givet i den større skriftlige opgave i 1999, blev givet i historieopgaver.

Ifølge selvevalueringsrapporterne indkredser lærer og elev i samråd emnet når en elev har besluttet sig for at skrive den større skriftlige opgave i et fag. I denne fase er det vejlederens opgave at styre eller støtte, alt efter elevens behov. Det fremgår af de følgende citater at nogle elever har brug for både støtte og styring. En matematiklærer skriver: "Det kan være meget svært for elever på det faglige niveau hvor gymnasieeleverne befinder sig, at overskue hvilke muligheder der er i matematik, hvorfor inspiration til eleven er væsentlig. Ellers vil meget få elever vælge netop matematik." En samfundsfagslærer skriver: "Enkelte elever ved kun at de ønsker at skrive i faget, men har ikke selv nogen ide til område. Her går dialogen med eleven på at vedkommende klargør sine interesser." Og videre: "Jeg kan selv godt finde på at foreslå mulige emner til de meget tvivlrådige."

Faglig vejledning
Seks uger før opgaveugen begynder den faglige vejledning. Ifølge selvevalueringsrapporterne holder lærerne tre til fem møder af ca. 30 minutters varighed med hver elev. Nogle lærere holder indledningsvis et fælles møde for de elever der skriver opgave hos læreren, og orienterer om de "kvantitative og kvalitative krav" – som en matematiklærer udtrykker det i en selvevalueringsrapport.

Ifølge selvevalueringsrapporterne deles ansvaret for at vejledningsfasen bliver god, mellem lærer og elev. En historielærer formulerer det sådan:

Jeg kan trække hesten til truget, men jeg kan ikke tvinge den til at drikke. For at den større skriftlige opgave kan blive vellykket, skal den opgaveskrivende elev være i besiddelse af følgende: lyst, evne, et vist minimum af flid og have interesse for fag, emne og problem.

Ifølge lærerundersøgelsen mener lærerne at lærer og elev har et fælles ansvar for vejledningen. Lærernes vurdering af hvem der har det primære ansvar, er imidlertid ikke entydig. Undersøgelsen viser at 62 % er enige eller overvejende enige i at det er lærerens ansvar at sørge for at aftale vejledning med eleven, og 83 % er enige eller overvejende enige i at det er elevens ansvar at søge vejledning hos læreren. At ansvaret er delt mellem lærer og elev kommer også til udtryk ved at 66 % af lærerne er enige eller overvejende enige i udsagnet "jeg laver en plan for vejledningsforløbet som en støtte for elevens arbejdsproces", mens 78 % er enige eller overvejende enige i at det er op til eleven hvor meget vejledning vedkommende får.

Af selvevalueringsrapporterne fremgår det at lærerne mener at et godt vejledningsforløb dels indebærer at opgavens indhold står mere og mere klart for både elev og lærer, dels at eleven forbereder sig inden vejledningsmøderne.

En vigtig del af vejledningsfasen er at eleverne finder relevant litteratur. Fx skriver en matematiklærer: "Jeg mandsopdækker så vidt muligt eleven til jeg er sikker på at vedkommende har noget materiale at gå ud fra." Konsekvensen af at eleven ikke har fundet materiale inden opgaveugens start, beskrives på denne måde: "Ingen materiale = ingen opgave".

Lærerne oplever ifølge selvevalueringsrapporter og besøg at vejledningsfasen kan være stressende. Det gælder især for de lærere som skal vejlede mange elever. En biologilærer beskriver problemstillingen på denne måde: "Med 18 tredje-års-opgaver var denne periode en endog meget stresset tid, ikke mindst fordi vejledningen af praktiske årsager oftest må finde sted i de lange frikvarterer." Det skal ses på baggrund af at lærerne generelt set er meget optaget af at give eleverne god vejledning, hvilket både selvevalueringsrapporter og skolebesøg har givet et klart indtryk af.

Eleverne udtrykte på besøgene – i lighed med lærerne – utilfredshed med at vejledningen primært foregår i frikvartererne, fordi vejledningen bliver for hektisk og ikke giver ro til fordybelse. Eleverne synes det er svært at finde et tidspunkt at mødes med lærerne på, og mener at skolen burde aflyse nogle undervisningstimer og i stedet bruge tid på vejledning.

Vejledningsfasen munder ifølge selvevalueringsrapporterne ud i at læreren får en klar fornemmelse af hvilken problemstilling eleven gerne vil arbejde med. En biologilærer skriver:

I løbet af denne vejledningsfase taler vi os så meget ind på hinanden, at jeg til sidst kan skrive den endelige opgaveformulering til eleven … Hvis samtalerne er foregået på en god måde, hvis eleven har fået forberedt sig til møderne og læst sit stof, så vil der ikke være de store overraskelser i lærerens opgaveformulering […] Vejledningsprocessen er en meget god tid for læreren og eleven fordi der er tid til gode og lange faglige samtaler.

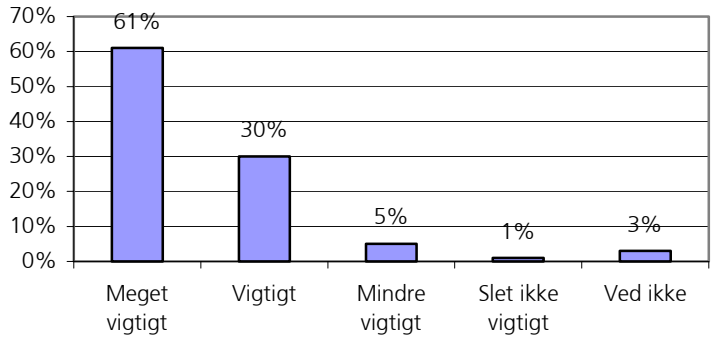
Lærerundersøgelsen viser at samarbejdet mellem lærerne omkring vejledningsprocessen er begrænset. 29 % af lærerne er enige eller overvejende enige i at der på deres skole er fælles retningslinjer for proceduren i forbindelse med vejledning, og 24 % er enige eller overvejende enige i at de medvirker i et lærersamarbejde hvor vejledningsprocessen diskuteres.

Til gengæld er samarbejdet mellem lærerne i forhold til opgaveformuleringen mere udbredt; 84 % svarer at de er enige eller overvejende enige i udsagnet "jeg drøfter opgaveformuleringer med andre fagkollegaer". Undersøgelsen viser også at 88 % er enige eller overvejende enige i at det er godt at læreren formulerer den endelige problemformulering. Studenterundersøgelsen viser at 84 % af studenterne mener at det er godt at læreren formulerer den endelige problemformulering. På besøgene gav eleverne også udtryk for at de var glade for at læreren havde det endelige ansvar for problemformuleringen. De oplevede det som en slags kvalitetssikring af deres forberedende arbejde.

Til trods for de problemer der opstår fordi eleverne selv må vælge, hvilket fag de skriver opgave i (stresset vejledningsfase og fagligt svage elever der skriver i fællesfaget historie), mener lærerne ifølge lærerundersøgelsen at det er positivt at eleverne selv vælger. Nedenstående figur viser at 91 % af lærerne finder det vigtigt eller meget vigtigt at fag og emne for den større skriftlige opgave er valgfri for eleverne.

Figur 2
Hvor vigtigt er det at fag og emne for den større skriftlige opgave er valgfri for eleverne?

n = 452



Kilde: Lærerundersøgelsen

I selvevalueringsrapporterne og på besøgene har lærerne forholdt sig til muligheden for at afslutte den større skriftlige opgave med en mundtlig eksamen. Lærernes holdninger til hvorvidt det er en god ide, er i selvevalueringsrapporterne delte. Nogle lærere argumenterer for en mundtlig eksamination fordi det giver mulighed for at gennemskue snyd, og mener desuden det ville være en god øvelse for eleverne at skulle formidle deres viden om et komplekst emne. En anden fordel er endvidere at de svage elever vil få en mulighed for at kommentere uklarheder og mangler ved opgaven. Andre lærerne argumenterer imod en mundtlig eksamination; dels mener de ikke at det vil mindske snyd, dels vil det kræve flere ressourcer. Endvidere anfører de at elevernes mundtlige færdigheder prøves rigeligt i gymnasiet.

Eleverne og studenterne er også delte i forhold til spørgsmålet. Studenterundersøgelsen viser at 64 % af studenterne er enige eller overvejende enige i udsagnet: "jeg ville gerne til mundtlig eksamination i opgaven", 33 % er overvejende uenige eller uenige og 3 % svarer ved ikke. Og på besøgene var der både argumenter for og imod en mundtlig eksamination i den større skriftlige opgave.

Begrundelserne for at en mundtlig eksamen ville være godt, er ifølge eleverne dels at det mindsker usikkerhed fordi man kommer op i kendt stof og dermed ikke føler det er tilfældigt om man får

mulighed for at vise hvad man kan (som det er tilfældet med mundtlig eksamen). Dels afhænger karakteren ikke af elevens indsats i 20 minutter, men af en indsats gennem længere tid. Desuden ville det ifølge eleverne mindske snyd. Begrundelserne imod en mundtlig eksamination er at det er for nemt at skulle op i noget man har arbejdet med så længe og at de der vil snyde med opgaven, vil gøre det alligevel.

Tværfaglige forsøg

I forbindelse med den større skriftlige opgave har der været forsøg med tværfaglige opgaver. Det er lærernes erfaring at det tager mere tid og kræver ekstra ressourcer at vejlede elever der deltager i tværfaglige forsøg fordi det gør vejledningsprocessen besværlig når de to lærere der er knyttet til opgaven, skal koordinere deres vejledningsarbejde. Lærerne har oplevet at det har taget mere tid og ekstra ressourcer at vejlede elever der deltog i tværfaglige forsøg. Et konkret problem har været at få forenet forskellige fagtraditioner på en frugtbar måde. Flere lærere skriver i selvevalueringsrapporterne at de tværfaglige opgaver i praksis ikke har været integreret. På besøgene kritiserede lærerne også at der reelt var tale om to halve opgaver som blev slået sammen til én.

I forlængelse heraf mener lærerne at kravene til en tværfaglig opgave er for høje sammenlignet med en traditionel opgave, fordi opgaven skal leve op til kravene i to fag. En historielærer formulerer problemstillingerne i en tværfaglig opgave i historie og religion således:

> *Det var nok også det sværeste i processen at få formuleret en opgave der imødekom både det historiske og det religiøse [...] En egentlig integration af de to fag var der ikke […] Vejledningsprocessen var meget vanskeligere end ved en traditionel opgave. Det er meget svært at koordinere vejledningen i to fag. Årsagerne er bl.a. forskellige traditioner, det kommer til i begge fag at virke noget overfladisk, det er svært at finde fælles tider, det kan være svært at acceptere det ene fags underlægning under det andet mv.*

Det fremgår af selvevalueringsrapporterne og besøgene at lærerne generelt ikke mener at der er behov for at der er to vejledere tilknyttet en opgave fordi en lærer godt kan vejlede en elev der skriver om et emne der fagligt er beslægtet med lærerens eget fag.

En anden problemstilling der rejses i selvevalueringsrapporterne vedrørende forsøgene med tværfaglige opgaver, er hvorvidt eleverne har tilstrækkelig faglig indsigt til at skrive den større skriftlige opgave i et fag på C-niveau som de ved vejledningsprocessens start har haft i højst et halvt år.

6.2 Mål og kompetencer

Dette kapitel handler dels om i hvilken grad den større skriftlige opgave måler det som er væsentligt i forhold til de faglige mål og de overordnede mål for gymnasiet. Dels om hvilke kompetencer der måles til eksamen, og hvordan disse trænes gennem undervisningen.

6.2.1 Faglige mål og overordnede mål for gymnasiet

I selvevalueringsrapporterne skriver lærerne at det som den større skriftlige opgave måler, er væsentligt i forhold til de fleste af undervisningens faglige mål. Dette understøttes af lærerundersøgelsen der viser at 90 % mener at den større skriftlige opgave i nogen eller høj grad måler de faglige mål fra fagbilaget, mens det ifølge 8 % i mindre grad eller slet ikke sker.

I lærerundersøgelsen blev lærerne bedt om at vurdere i hvilken grad den større skriftlige opgave måler de overordnede mål for gymnasiet. Som det fremgår af nedenstående tabel viser undersøgelsen at 89 % mener at den større skriftlige opgave i høj eller nogen grad måler målsætningen om at "fremme elevernes ansvarlighed, selvstændighed, kreativitet, samarbejdsevne og beredskab til at håndtere forandringer". Det skal ses i forhold til at det tilsvarende tal for skriftlig eksamen er 50 % og for mundtlig eksamen 71 %. 71 % mener at den større skriftlige opgave fremmer elevernes forståelse af ligheder og forskelle mellem deres egen forestillingsverden og den verden de møder i undervisningen.

I tabellen nedenfor er de tre eksamensformer sammenstillet. Tabellen viser at eksamensformerne primært måler målsætningerne om at "fremme elevernes forståelse af ligheder og forskelle mellem deres egen forestillingsverden og den verden de møder i undervisningen" og at "fremme elevernes ansvarlighed, selvstændighed, kreativitet, samarbejdsevne og beredskab til at håndtere forandringer".

Tabel 6
Det almene gymnasiums overordnede mål

I hvilken grad måler eksamensformen de overordnede mål for gymnasiet?						
	Antal	Skriftlig eksamen: I høj eller nogen grad	Antal	Mundtlig eksamen: I høj eller nogen grad	Antal	Større skriftlig opgave: I høj eller nogen grad
Fremme elevernes lyst og evne til at deltage i den demokratiske debat og engagere sig i forhold af betydning for demokratiet	429	34 %	542	44 %	450	42 %
Fremme elevernes forståelse af ligheder og forskelle mellem deres egen forestillingsverden og den verden de møder i undervisningen	430	60 %	542	75 %	449	71 %
Fremme elevernes ansvarlighed, selvstændighed, kreativitet, samarbejdsevne og beredskab til at håndtere forandringer	429	50 %	542	71 %	449	89 %
Fremme elevernes internationale forståelse og miljøbevidsthed	429	*32* %	539	43 %	448	33 %

Kilde: Lærerundersøgelsen

6.2.2 Måling af kompetencer

Ifølge selvevalueringsrapporterne måler den større skriftlige opgave både de faglige, almene og personlige kompetencer. De sociale kompetencer måles ikke, blandt andet fordi den større skriftlige opgave skrives individuelt.

Lærerundersøgelsen viser at 97 % af lærerne mener at den større skriftlige opgave i høj eller nogen grad måler de faglige kompetencer. Lærerne mener imidlertid at det dernæst er de personlige kompetencer der måles (81 % svarer i høj eller nogen grad) og derefter de almene kompetencer (76 % svarer i høj eller nogen grad).

Træning af kompetencer i undervisningen
I lærerundersøgelsen blev lærerne spurgt om i hvilken grad eleverne opnår faglige, almene, personlige og sociale kompetencer gennem de undervisnings- og arbejdsformer der anvendes forud for den større skriftlige opgave. Svarerne fordeler sig således: Ifølge 96 % af lærerne opnår eleverne i nogen eller høj grad faglige kompetencer. Ifølge 81 % opnår eleverne i nogen eller høj grad almene kompetencer. 85 % mener at eleverne opnår personlige kompetencer, og 43 % at eleverne opnår sociale kompetencer.

Ifølge selvevalueringsrapporterne får eleverne faglige kompetencer gennem klasseundervisning, mindre projektopgaver og skriftlige opgaver. De almene kompetencer opnås gennem klasseundervisning og andre arbejdsformer som fx gruppearbejde, pararbejde, elevfremlæggelse, klassediskussion, skriftligt arbejde og projektopgaver. De personlige kompetencer opnås gennem de almindelige undervisnings- og arbejdsformer og ekskursioner, fordi disse appellerer til selvstændighed, ansvarlighed og kreativitet. Den større skriftlige opgave bidrager ifølge selvevalueringerne i høj grad til opnåelsen af disse kompetencer. Lærerne mener også at disse kompetencer opnås i selve skolekonteksten, dvs. gennem alt det som udover undervisningen også hører med til gymnasietiden (fritid, venner og det sociale liv på skolen).

6.3 Vurderinger og anbefalinger

Dokumentationsmaterialet viser at den større skriftlige opgave ikke har den samme styrende effekt på den forudgående undervisning som de to andre eksamensformer. Den større skriftlige opgave er generelt ikke styrende for undervisningen. Dog har den betydning for valget af arbejdsformer i de fag hvor eleverne arbejder med projektarbejdsformen i den daglige undervisning. Selvevalueringsrapporterne viser at de fag hvor der arbejdes med større og mindre projektopgaver, alle er fag hvor denne arbejdsform fremgår af fagbilagene. I de øvrige fag er anvendelsen af projektarbejdsformen afhængig af lærerens indstilling til og erfaring med denne.

Spørgeskemaundersøgelsen blandt studenter fra 2002 viser at halvdelen af studenterne skriver den større skriftlige opgave i historie og dansk. Det kan konkluderes ud fra dokumentationsmaterialet og samtalerne med eleverne på skolebesøgene at forklaringerne på at eleverne vælger at skrive opgave i dansk eller historie, er mange og at de ofte er uklare for lærerne. En af grundene kan være at dansk- og historieopgaven i 1. g og 2. g har givet eleverne en fortrolighed med at skrive i disse fag, en anden grund kan være at de ikke har afprøvet opgaveformen i deres højniveaufag, og en tredje at eleverne vælger fag efter hvilken lærer de ønsker som vejleder.

Det er evalueringsgruppens vurdering at den større skriftlige opgave er en eksamensform der i høj grad er med til at fremme elevernes studiekompetencer. En spredning af elevernes valg af fag kan

efter evalueringsgruppens opfattelse sikres ved at projektarbejdsformen benyttes i alle højniveaufag.

Evalueringsgruppen anbefaler på den baggrund at Undervisningsministeriet sikrer at de arbejdsformer der ligger til grund for den større skriftlige opgave, trænes i fællesfag og højniveaufag hvor eleverne har mulighed for at skrive den større skriftlige opgave. Det bør være en målsætning i fagbilagene for de fag hvori der kan skrives større skriftlige opgave, at eleverne har stiftet bekendtskab med projektarbejdsformen i den forudgående undervisning.

Forberedelse af eleverne

Det er evalueringsgruppens vurdering at den større skriftlige opgaves indflydelse på den forudgående undervisning er forskellig. Historiefaget har, ud over historieopgaven i 2. g, ikke en skriftlig dimension, og derfor har den større skriftlige opgave kun ringe mulighed for at få indflydelse på den daglige undervisning. De øvrige fag som eleverne kan skrive den større skriftlige opgave i, har alle en skriftlig dimension, og dokumentationsmaterialet har vist at disse fag styres så meget af skriftlig eksamen at den større skriftlige opgaves mulighed for at få indflydelse på undervisningen begrænses stærkt. Disse forhold kan være forklaringen på at 30 % af studenterne tilkendegiver at undervisningen i mindre grad eller slet ikke forberedte dem på at udtrykke sig skriftligt, og at flere studenter ikke følte at undervisningen havde forberedt dem på at strukturere opgaveugen og indsamle informationsmateriale.

Selvevalueringsrapporterne viser at den undervisning der ligger forud for den større skriftlige opgave, i høj grad er tilrettelagt for at forberede eleverne fagligt. Forberedelsen sker gennem en veltilrettelagt faglig progression. Som ved mundtlig og skriftlig eksamen er lærernes overvejelser om progression i arbejdsformer og elevkompetencer mere uklare og forskellige. Med hensyn til placering af opgaven er det generelle indtryk ifølge lærernes vurdering at den større skriftlige opgave er hensigtsmæssigt placeret midt i 3. g. På det tidspunkt har eleverne de bedste forudsætninger for at skrive så stor en selvstændig faglig opgave samtidig med at de endnu ikke er presset af de øvrige eksaminer i slutningen af 3. g.

Eleverne bliver desuden forberedt gennem arbejdet med danskopgaven i 1. g og historieopgaven i 2. g. Den generelle holdning blandt lærerne i selvevalueringsrapporterne og spørgeskemaundersøgelsen er at der er progression mellem disse opgaver og den større skriftlige opgave. Lærerundersøgelsen har dog vist at 30 % af de naturvidenskabelige lærere har svaret "ved ikke" til spørgsmålet om i hvilken grad der er progression mellem de tre opgaver. Det fremgår også af selvevalueringsrapporterne at opfattelsen blandt lærerne er delte. Dansk- og historielærerne kender denne progression, mens lærerne i de øvrige fag er mere usikre.

Evalueringsgruppen finder det uheldigt at lærerne på tværs af højniveaufagene ikke har samme forståelse og opfattelse af den progression der ligger mellem de tre skriftlige opgaver, da alle disse lærere fra tid til anden skal vejlede elever i den større skriftlige opgave. Det er imidlertid evalueringsgruppens opfattelse at den større skriftlige opgave er den eksamensform der får størst opbakning blandt lærere og elever. Lærerne fremhæver at den større skriftlige opgave fremmer elevernes ansvarlighed og selvstændighed. Eleverne oplever desuden faglige krav og en arbejdsform de senere vil møde på videregående uddannelser. Der bør derfor sikres en bedre sammenhæng mellem den daglige undervisning og den større skriftlige opgave, herunder progression i de arbejdsformer der anvendes i forbindelse med opgaven.

Evalueringsgruppen anbefaler skolerne og lærerne at drøfte hvordan undervisningen på tværs af fag kan tilrettelægges så den bedre ruster eleverne til arbejdet med den større skriftlige opgave. Alle elever bør ud over de obligatoriske opgaver i dansk og historie få flere erfaringer med de arbejdsformer der ligger til grund for den større skriftlige opgave.

Evalueringsgruppen anbefaler desuden skolerne og lærerne at drøfte hvordan eleverne kan få bedre mulighed for at bruge deres erfaringer fra dansk- og historieopgaven i forbindelse med den større skriftlige opgave. Det anbefales skolerne at udvikle et fælles begrebsapparat, så der kan sikres en tydeligere progression i læreprocessen mellem de tre opgaver.

Vejledning af eleverne

En vigtig del af den større skriftlige opgave er vejledningsprocessen der forbereder eleverne til opgaveugen og giver læreren stof til opgaveformuleringen. Både lærere og elever giver i dokumentationsmaterialet udtryk for at vejledningsprocessen er god, og at den giver lærerne mulighed for faglige samtaler med den enkelte elev. Både lærere og elever har imidlertid også givet udtryk for at vejledningen stresses af at den ofte foregår i frikvartererne. Det bør derfor sikres at vejledningen prioriteres højere, ikke kun blandt lærerne, men også blandt eleverne.

Evalueringsgruppen anbefaler derfor gymnasierne at udarbejde retningslinjer for vejledningsprocessen. I den forbindelse skal det også sikres at eleverne kan få vejledning inden for undervisningstiden, så den ikke henlægges til frikvartererne hvor vejledningen kan blive utilfredsstillende.

Kompetencer

Ifølge dokumentationsmaterialet er den større skriftlige opgave den eksamensform der måler og fremmer flest af udviklingsprogrammets fire kompetencer. Den større skriftlige opgave måler ifølge lærerne primært de faglige kompetencer, men også de almene og personlige. De sociale kompetencer bliver ikke målt ved den større skriftlige opgave, og de bliver kun trænet i et meget be-

grænsede omfang i vejledningsprocessen. De øvrige tre kompetencer bliver i udstrakt grad fremmet ved vejledningsprocessen og opgaveugen. Det er lærernes opfattelse at den større skriftlige opgave er den eksamensform der bedst træner elevernes ansvarlighed, selvstændighed, kreativitet, samarbejdsevne og beredskab til at håndtere forandring.

Evalueringsgruppen anbefaler derfor Undervisningsministeriet at projektarbejdsformen som ligger bag den større skriftlige opgave, indgår fra 1. g og dermed trænes tidligt i gymnasieforløbet.

Tværfaglige større skriftlige opgaver

I selvevalueringsrapporterne og på skolebesøgene er der beskrevet forsøg med tværfaglige større skriftlige opgaver og opgaver besvaret i grupper. Det er evalueringsgruppens vurdering at disse forsøg i høj grad har studieforberedende karakter. I forbindelse med de tværfaglige opgaveløsninger peger lærerne på en række problemer med at fastlægge kriterierne for opgaven tværfagligt og med at koordinere vejledningen. Disse problemer kan mindskes ved at en af lærerne tilknyttes som ansvarlig vejleder.

Evalueringsgruppen anbefaler Undervisningsministeriet at fastholde muligheden for at skrive tværfaglige større skriftlige opgaver med udgangspunkt i et højniveaufag. I den forbindelse skal det gøres klart at én lærer har vejledningsansvaret, men at denne selvfølgelig skal samarbejde med andre faglærere hvis det er nødvendigt. Det bør også fortsat være muligt at skrive den større skriftlige opgave i par eller grupper – her bør det dog overvejes om kravet til opgavens omfang skal være afhængig af det antal elever der samarbejder om opgaven.

Portfoliovurdering som evaluering

Det er evalueringsgruppens opfattelse at den større skriftlige opgave er det første eksempel på portfoliovurdering i det almene gymnasium.

Evalueringsgruppen anbefaler at portfoliovurdering som evaluering af eleverne i højere grad udbredes i det almene gymnasium.

7 Perspektiver på læring

I første del af dette kapitel sætter evalueringsgruppen fokus på elevers læringsstrategier i forbindelse med eksamen og perspektiverer disse til international eksamensforskning. Anden del af kapitlet redegør for elevernes oplevelse af eksamen.

7.1 Eksamen og læringsstrategier

For at gymnasiet kan opfylde sit almendannende og studieforberedende formål, må undervisning og eksamen være tilrettelagt så eleven lærer for at tilegne sig viden, og ikke blot lærer for eksamens skyld.

På baggrund af dokumentationsmaterialet er det evalueringsgruppens indtryk at undervisningen og eksamen generelt set fremmer begge dele. For at kunne redegøre nærmere herfor vil begreberne dybde- og overfladelæring[1] fra den internationale eksamensforskning indledningsvis blive introduceret.

Ifølge denne forskning kendetegnes dybdelæring ved at eleven primært arbejder med stoffet drevet af indre tilskyndelse. Eleven stimuleres af åbne og frie opgaver, ser sammenhænge, ønsker at forstå, kombinerer viden på tværs af fag og temaer, indarbejder nyerhvervet viden i sin tidligere erhvervede viden og fokuserer på helheden i opgaven. Modsat kendetegnes overfladelæring ved at eleven overvejende lærer på grund af ydre tilskyndelse. Denne elev har ikke noget egentligt personligt engagement, foretrækker standardiserede typeopgaver, fokuserer på lærebogen uden at forholde sig selvstændigt og refleksivt til denne, ophober udenadlært viden, fx fakta og begreber, med henblik på eksamen og fokuserer på enkeltdele af pensum uden at skabe forbindelseslinjer. Imidlertid kan eleven opnå en vis evne til at afkode eksamen og forholde sig strategisk til denne. Evalueringsgruppen bemærker at der er tale om elevtyper som sjældent findes i ren form i virkeligheden, og at de fleste elever i større eller mindre omfang benytter sig af begge læringsstrategier.

[1] *Se fx Paul Ramsden: Strategier for bedre undervisning, Gyldendal 1999 og P.J. Black & D. Wiliam: Assessment and classroom learning. Assesment in Education: Principles Policy and Practice, 5, 1:7-73. 1998.*

Ramsden mfl. peger på at dybdelæringsstrategier fremmes af: undervisnings- og bedømmelsesmetoder som fremelsker aktive og langvarige engagementer i læringsopgaverne, undervisning der bygger på lærerens personlige engagement i faget, klart udtrykte forventninger og succeskriterier, muligheder for at træffe ansvarlige valg med hensyn til undervisningens metode og indhold og endelig elevens interesse i at få baggrundsviden om emnet.

Modsat ser det ud som om overfladelæring fremmes af: tidspres, et komprimeret pensum, bedømmelsesmetoder der vægter paratviden og elementær metodeviden, dårlige eller manglende tilbagemeldinger om faglige fremskridt, fravær af selvstændighed og manglende elevinteresse i at få baggrundsviden om emnet.

Ud over de to nævnte læringsstrategier vil evalueringsgruppen desuden henlede opmærksomheden på fænomenet "den negative spiral", som forskeren D. Wiliam henviser til. "Den negative spiral" opstår når eksamen tvinger de målbare dele af et fags pensum ind i centrum af både læreres og elevers interessefelt hvorefter eleverne der føler sig pressede til at forholde sig strategisk til det de skal lære, kun lægger vægt på det "som tæller" til eksamen – og ignorerer de øvrige stofområder som ikke nødvendigvis er mindre vigtige. Lærerne må som modtræk søge at skære mest muligt af stoffet til så det kan indgå i en given eksamensform, og vil undervejs prøve at "sikre" stofområderne med håndfaste produktkrav (prøver, test, afleveringer osv.). Resultatvurdering kommer derfor i uhensigtsmæssigt omfang til at gennemtrænge alt læringsarbejde og lægge beslag på stadig mere af elevers og læreres tid.

Evalueringsgruppen understreger at skolen, lærerne og eleverne har et fælles ansvar for karakteren af elevernes læreprocesser. Evalueringsgruppen anerkender i den forbindelse lærernes faglige engagement og fremhæver at deres anstrengelser for at nå de faglige mål tydeligvis har til hensigt at fremkalde dybdelæring hos eleverne. Imidlertid har evalueringsgruppen også noteret sig forhold omkring eksamen og den forudgående undervisning som kan fremme overfladelæring. Mens fagbilagene på den ene side sætter standarden for en fælles kvalitet i undervisningen landet over, er det også evalueringsgruppens opfattelse at den stærke pensumorientering og fagbilagenes detaljeringsgrad særligt i nogle fag imod hensigten kan medvirke til at fremme overfladelæring.

I forhold til skriftlig eksamen advarer evalueringsgruppen om at stoftrængslen særligt inden for de naturvidenskabelige fag kan fremme overfladelæring.

Hvad angår mundtlig eksamen, er det evalueringsgruppens opfattelse at dialogen ved eksamensbordet principielt giver mulighed for at vise faglig forståelse i dybden. Men evalueringsgruppen advarer også om at det stress eleverne oplever i forhold til eksamensformen, kan fremme overfladelæring. På skolebesøgene gav flere elever udtryk for at de særligt til mundtlig eksamen lærte

stoffet udenad. Lærerne på deres side beklagede sig over at det var svært at få eleverne til at fokusere på dybdelæring, idet de særligt i forhold til mundtlig eksamen lærte for eksamens skyld og altså udelukkende var drevet af ydre motivation. Nogle anførte at dette særligt gjorde sig gældende i etårige fag hvor tidspresset blev oplevet som større end i de flerårige.

Med hensyn til den større skriftlige opgave tyder dokumentationsmaterialet på en højere grad af forhold der fremmer dybdelæring. På skolebesøgene gav eleverne udtryk for at den større skriftlige opgave giver dem mulighed for at fordybe sig og skrive om noget de er engageret i og som presser dem ud i en større grad af selvstændighed i forhold til valg af emne, valg af materiale og bearbejdning af stoffet. Lærerne erkender da også at der skrives mange gode opgaver i højniveaufag.

Dokumentationsmaterialet peger på at kravet om at der skal være et ukendt element i opgaveformuleringen, mindsker muligheden for snyd. Ifølge evalueringsgruppen mindsker det også forudsigeligheden. Principielt har den større skriftlige opgave større mulighed for at fremme dybdelæring.

Da oplevelsen af om der i indlæringsfasen er tid nok til at forstå de faglige problemstillinger, har betydning for om eleverne lærer i dybden eller i overfladen, blev både lærere og studerende i spørgeskemaundersøgelsen bedt om at forholde sig til påstanden "eleverne har tid nok i undervisningen til at forstå de faglige problemstillinger". Lærerundersøgelsen viser at 82 % af lærerne er enige eller overvejende enige heri. Dette underbygges af studenterundersøgelsen som viser at 84 % er enige eller overvejende enige i at lærerne gav dem tid nok til at lære det de skulle lære. I forhold til dybdelæring er det tankevækkende at kun 58 % er enige eller overvejende enige i at lærerne ofte drøftede med klassen hvordan de skulle bære sig ad med at tilegne sig det faglige stof.

Løbende evaluering af eleverne

Af gymnasiebekendtgørelsen (BEK nr. 411, § 19) fremgår det at undervisningen i gymnasiet løbende skal evalueres så lærer og elever informeres om udbyttet af undervisningen. Den enkelte elevs faglige standpunkt skal evalueres ved brug af standpunktskarakterer. Formålet med den løbende evaluering er at give lærer og elever et grundlag for den videre tilrettelæggelse af undervisningen. Læreren får mulighed for at justere undervisningens progression og niveau i forhold til elevernes faglige standpunkt. Evalueringen skal desuden danne grundlag for en detaljeret vejledning af den enkelte elev med hensyn til faglig udvikling og arbejdsmetoder.

Selv om løbende evaluering ikke er i fokus for denne evaluering, er lærerne i selvevalueringsrapporterne blevet spurgt hvilken betydning eksamensformen har for den løbende evaluering. Det

fremgår af selvevalueringsrapporterne at lærerne evaluerer elevernes standpunkt og afholder samtaler med dem i forbindelse med standpunktskarakterer. Vedrørende skriftlig eksamen fremgår det at lærerne i forbindelse med karaktergivning til skriftlige opgaver også knytter skriftlige eller mundtlige kommentarer hertil. Disse gives individuelt eller kollektivt på klassen. Test benyttes særligt i de naturvidenskabelige fag og i sprogfagene når gennemgangen af et emne, og dermed en del af pensum, afsluttes. Disse test indgår i standpunktskarakererne.

I forhold til mundtlig eksamen tegner selvevalueringsrapporterne ikke et entydigt billede af hvorvidt eksamensformen har indflydelse på lærernes valg af evalueringsformer ud over standpunktskarakterer. Nogle lærere oplever at mundtlig eksamen har indflydelse på deres valg af evalueringsformer, andre ikke. Lærerne angiver at de benytter former som test, elevsamtaler og forskellige typer af opgaver og prøver.

I forbindelse med evaluering af elever generelt vil evalueringsgruppen gerne gøre opmærksom på begreberne formativ og summativ vurdering som i andre lande anvendes som klargørende begreber i forhold til vurdering af elever. I *summativ vurdering* kontrolleres det gennem eksaminer, test og lignende om eleven præsterer tilfredsstillende på et givet tidspunkt, som oftest ved afslutningen af læringsforløbet. Summativ vurdering er altså kontrollerende og tjener som grundlag for beslutning om at noget kan godkendes. I den *formative vurdering* som skal støtte eleven i dennes læreproces forud for den summative vurdering, er formålet derimod ikke at kontrollere resultatet af elevens læring, men at hjælpe denne til at forbedre sine præstationer ved at lære af egne fejl og fremskridt. Derfor er formativ evaluering en væsentlig krumtap i elevernes læreprocesser, deres valg af læringsstrategi og kompetenceudvikling. Den faglige studiesamtale hvor læreren giver eleven respons på dennes arbejdsmetoder og læringsstrategier, er en af måderne at administrere denne evalueringsform på.

Skelnes der ikke tydeligt mellem de to vurderingsformer, kan den summative vurdering ifølge forskningen komme til at invadere læreprocessen, hvilket understøtter eleven i at udvikle strategier til at håndtere eksamen på bekostning af egentlig læring eller dybdelæring. Hverken løbende evaluering eller balancen mellem formativ og summativ vurdering er belyst i denne evaluering af eksamensformer i det almene gymnasium.

7.2 Vurderinger og anbefalinger

Nyere international eksamensforskning introducerer to forskellige læringsstrategier der henholdsvis fører til dybdelæring hvor eleverne har fået forståelse for stoffet, og overfladelæring hvor eleverne primært har lært stoffet udenad med henblik på eksamen. Analysen af dokumentationsmaterialet viser at der er flere forhold i den daglige undervisning der fremmer dybdelæring. Det drejer

sig fx om lærernes faglige engagement og om elevernes oplevelse af at de får tid nok til at nå frem til en forståelse af faglige problemstillinger.

Den internationale eksamensforskning introducerer også begreberne formativ og summativ vurdering, jf ovenstående afsnit. Evalueringsgruppen vurderer at løbende evaluering er vigtig for elevernes læring. Imidlertid er hverken løbende evaluering eller balancen mellem formativ og summativ vurdering belyst empirisk i denne evaluering af eksamensformer i gymnasiet. Som nævnt i afsnit 5.3 om mundtlig eksamen er der uklarhed blandt lærerne om hvilke personlige og sociale kompetencer de inddrager i den løbende evaluering. Dette opfatter evalueringsgruppen som problematisk.

Evalueringsgruppen anbefaler at løbende evaluering af eleverne med fokus på balancen mellem summativ og formativ vurdering bliver genstand for en selvstændig undersøgelse i forbindelse med en gymnasiereform.

Læring i dybden skal fremmes

Evalueringsgruppen vurderer at den større skriftlige opgave er den eksamensform der bedst fremmer dybdelæring. Eleverne får bl.a. mulighed for at fordybe sig i faglige problemstillinger samtidig med at opgaven i udstrakt grad træner elevernes selvstændighed, evne til at opsøge ny viden og beredskab til at håndtere forandring. Dette kommer dog særligt de fagligt stærke elever til gode, mens udfordringen kan være overordentlig stor for de fagligt svage elever.

I forhold til den undervisning der ligger forud for den skriftlige eksamen, fremmer den udbredte anvendelse af tidligere eksamenssæt og typeopgaver som afleveringsopgaver og den stærke pensumorientering overfladelæring.

Den mundtlige eksamen kan fremme muligheden for at vise faglig forståelse i dybden i det omfang eksaminationen former sig som en dialog og eleven får mulighed for at demonstrere selvstændige angrebsvinkler på eksamensspørgsmål. Men andre forhold hæmmer læringsdybde, fx elevernes nervøsitet ved eksamen, lærernes stress i forbindelse med at nå pensum og det forhold at eleverne i de etårige fag stilles over for eksamenskravene allerede ved skoleårets start for blive klar til eksamen. Sidstnævnte betyder at de, i stedet for at forstå stoffet, fokuserer på at udvikle eksamensstrategier og lærer det nødvendige udenad, hvilket fører til overfladelæring.

Det er evalueringsgruppens vurdering at mindre styrende fagbilag vil give lærerne større mulighed for i samarbejde med eleverne at tilrettelægge undervisningen og prioritere det stof der skal gennemgås mere hensigtsmæssigt i forhold til elevernes læring. Større valgmuligheder for lærere og elever vil motivere eleverne i den daglige undervisning og dermed fremme læring i dybden.

Evalueringsgruppen anbefaler Undervisningsministeriet at indføre en bredere vifte af eksamensformer der kan fremme elevernes læring i dybden.

Evalueringsgruppen anbefaler lærerne at inddrage undervisnings- og arbejdsformer i den daglige undervisning der i højere grad motiverer eleverne til forståelse og læring i dybden.

7.3 Elevernes oplevelse af eksamen

I dette afsnit sættes der fokus på elevernes oplevelse af eksamen i forhold til følgende tværgående temaer: nervøsitet, snyd, bedømmelse og elevforudsætninger.

Afsnittet bygger primært på undersøgelsen blandt studenterne og skolebesøgene hvor evalueringsgruppen talte med 3. g-elever. Selvevalueringsrapporterne inddrages hvor det er relevant at sætte studenterundersøgelsen og elevernes holdninger i forhold til lærernes vurderinger.

7.3.1 Nervøsitet

Studenterundersøgelsen viser at den mundtlige eksamen er den af de tre eksamensformer som gør studenterne mest nervøse, usikre og stressede. Undersøgelsen viser at 72 % er enige eller overvejende enige i udsagnet "eksamen gjorde mig nervøs eller usikker" i forhold til den mundtlige eksamen.

Tabel 7
Andele i procent der svarer at de er enige eller overvejende enige i følgende udsagn:

Eksamensform	Antal	Eksamen gjorde mig stresset	Antal	Eksamen gjorde mig nervøs eller usikker
Mundtlig	573	70 %	572	72 %
Skriftlig	573	44 %	572	38 %
Større skriftlig opgave	574	49 %	574	33 %

Kilde: Studenterundersøgelsen

Studenterundersøgelsen understøttes af indtrykkene fra besøgene. Samtalerne med eleverne bar tydeligt præg af at eleverne var mest nervøse for den mundtlige eksamen og dernæst for den skriftlige eksamen. Eleverne begrundede usikkerheden i forhold til den mundtlige eksamen med at de ikke var helt klar over hvad der krævedes af dem i eksamenssituationen. Desuden var de nervøse for at være "uheldige", dvs. at trække et svært spørgsmål eller et spørgsmål de ikke var særlig godt forberedt på. Elevernes begrundelser for at de er mindre nervøse for den skriftlige eksamen

end for den mundtlige eksamen er at den skriftlige eksamensform bliver øvet ved terminsprøver og årsprøver og opgavetyperne er kendte fra afleveringsopgaverne, ligesom eleverne har mere tid i eksamenssituationen, jf. kapitel 4 og 5**.** Elevernes begrundelse for at de ikke føler sig så stressede ved den større skriftlige opgave, er at der er mere tid end ved de øvrige eksamensformer.

På besøgene gav eleverne udtryk for at nervøsitet i forbindelse med eksamen kan virke både konstruktivt og destruktivt på den enkelte elev. Besøgene tegner et billede af at stort set alle elever føler sig nervøse i forbindelse med eksamen, men at det kun er en mindre del af eleverne som har alvorlige problemer med eksamensnervøsitet. Det svarer til samtalerne med lærerne som gav udtryk for at studievejlederen på skolerne tager hånd om de elever som lider af eksamensangst.

Det positive ved eksamensnervøsitet er ifølge nogle elever at det motiverer dem til at tage sig sammen og forberede sig inden eksamen, og i selve eksamenssituationen får nervøsiteten eleverne til at yde en ekstra indsats. Den fungerer som et "drive" der får det bedste frem og opleves som en naturlig del af eksamen. Det negative ved eksamensnervøsitet er at denne kan blive en hindring for at vise hvad de egentlig kan.

Eleverne udtrykte på besøgene at lærerne er gode til at dæmpe nervøsiteten i selve eksamenssituationen, men at de stresser eleverne op til eksamen fordi de ifølge eleverne selv oplever et pres i forhold til at nå pensum. Eleverne gav også udtryk for at det spiller en stor rolle om man føler sig fagligt dygtig og godt forberedt, og i forhold til mundtlig eksamen spiller det også en rolle hvorvidt man er tryg ved læreren.

Tabel 8
Andele i procent der svarer at de er enige eller overvejende enige i følgende udsagn:

Eksamensform	Antal	Jeg havde tid nok til eksamen	Antal	Det var let at forberede mig til eksamen
Mundtlig	571	60 %	573	48 %
Skriftlig	573	79 %	572	74 %
Større skriftlig opgave	574	73 %	573	60 %

Kilde: Studenterundersøgelsen

Studenterne oplever at de har bedst tid til den skriftlige eksamen. Som tabellen ovenfor viser, svarer 79 % i forhold til den skriftlige eksamen at de er overvejende enige eller enige i udsagnet "Jeg synes der var tid nok til at besvare opgaverne". Studenterne oplever de har mindst tid til den

mundtlige eksamen; 60 % svarer at de er enige eller overvejende enige i udsagnet "Jeg havde nok forberedelsestid" 73 % svarer at de er enige eller overvejende enige i udsagnet "Jeg havde rigelig tid til at skrive opgaven".

Tabellen ovenfor viser også at flertallet af studenterne (74 %) finder at det var let at forberede sig til den skriftlige eksamen, mens det tilsvarende tal for den større skriftlige opgave er 60 %. Kun 48 % af eleverne har svaret at de er enige eller overvejende enige i udsagnet "det er let at forberede sig til den mundtlige eksamen".

7.3.2 Snyd

Både studenter- og lærerundersøgelsen viser at studenter og lærere vurderer at der er færrest problemer med snyd omkring den skriftlige og mundtlige eksamen og flest problemer i forhold til den større skriftlige opgave. 37 % af lærerne mener at der er snyd i stort eller noget omfang i forbindelse med det større skriftlige opgave, og 47 % af studenterne er enige eller overvejende enige i at der er problemer med snyd i forbindelse med den større skriftlige opgave. I forhold til den skriftlige eksamen mener 2 % af lærerne at der i stort eller noget omfang er problemer med snyd, og 9 % af studenterne er enige eller overvejende enige i at der er problemer med snyd i forhold til den skriftlige eksamen. I forhold til den mundtlige eksamen mener 3 % af lærerne at der i stort eller noget omfang er problemer med snyd, og 15 % af studenterne er enige eller overvejende enige heri.

Selvevalueringsrapporterne bekræfter både studenter- og lærerundersøgelserne i forhold til skriftlig og mundtlig eksamen. Ifølge selvevalueringsrapporterne skyldes den lave grad af snyd i forhold til skriftlig eksamen at det er tilladt at anvende diverse hjælpemidler og opslagsværker (fx ordbøger og formelsamlinger), hvilket mindsker elevernes mulighed for at få oplysninger fra uretmæssige kilder.

I modsætning til resultatet fra de to brugerundersøgelser, oplever lærerne og eleverne ifølge selvevalueringsrapporterne og besøgene generelt ikke at der er problemer med snyd i forbindelse med den større skriftlige opgave. Men samtidig med at det er klart for både lærere og elever hvad der er snyd i forbindelse med skriftlig og mundtlig eksamen, er det mere uklart for begge parter hvad der er snyd i forbindelse med den større skriftlige opgave. Generelt anser lærerne det for snyd hvis eleverne får hjælp til at formulere større eller mindre dele af opgaven, mens andre lærere anser hjælp til sætningsformuleringer for at være en legal form for hjælp.

Eleverne er enige om at der er tale om snyd hvis de skriver af fra andre opgaver eller andet materiale uden at angive kilden. Men stort set alle andre former for hjælp mener de er tilladt. Dog me-

ner de at meget hjælp (fx til at strukturere opgaven og hjælp til den skriftlige fremstilling) nok er snyd.

Når der ifølge lærere og elever ikke er snyd med den større skriftlige opgave, skyldes det ifølge eleverne at de er bange for konsekvenserne hvis snyderi bliver opdaget (bortvisning fra skolen). Bekendtgørelsen giver mulighed for at rektor kan indkalde en elev til en samtale sammen med vejlederen hvis der er mistanke om at eleven ikke selv har udarbejdet besvarelsen af den større skriftlige opgave eller at væsentlige dele af besvarelsen er afskrift fra eller omskrivning af ikke angivne kilder. Hvis mødet bekræfter at der er tale om snyd kan rektor bortvise eleven fra skolen, og i tvivlsspørgsmål indberettes sagen til Undervisningsministeriet som træffer den endelige afgørelse på baggrund af indberetningen og elevens kommentarer til denne.

7.3.3 Bedømmelse

Ifølge studenterundersøgelsen er 62 % enige eller overvejende enige i at mundtlig eksamen er en god eksamensform. 36 % er uenige eller overvejende uenige. Sammenlignet med skriftlig eksamen hvor de tilsvarende tal er henholdsvis 77 % og 21 %, kan konkluderes at andelen af tilfredse er større ved skriftlig eksamen end ved mundtlig.

Det fremgik af besøgene at eleverne syntes at den skriftlige eksamen er mere retfærdig end den mundtlige eksamen. Denne holdning understøttes af fokusgruppeinterviewene med studenter, hvilket kan illustreres igennem følgende citat: "... den skriftlige eksamen er mere neutral – det har ikke noget med din charme at gøre hvilken karakter du får."

På besøgene betegnede eleverne mundtlig eksamen som uretfærdig fordi man kan være heldig eller uheldig med det spørgsmål man trækker. Eleverne oplevede det som urimeligt at deres fremtid skulle afhænge af en sådan tilfældighed. Nogle efterlyste mere klare udmeldinger om hvad der forventes af dem til eksamen, og hvordan de bedømmes. Atter andre mente at det var tilfældigt om de fik mulighed for at vise hvad de for alvor kunne. Ifølge studenterundersøgelsen er 72 % enige eller overvejende enige i at mundtlig eksamen gav dem gode muligheder for at vise hvad de havde lært.

En student der deltog i et fokusgruppeinterview i forbindelse med studenterundersøgelsen udtrykte opfattelsen af mundtlig eksamen som et chancespil således: "Jeg tror de mundtlige eksaminer har meget med held at gøre, det er tilfældigt hvordan det forløber. Det giver ikke altid et fair billede af hvad klassen kan: emner, censor, rækkefølgen af eksaminander …", mens en anden tilføjede: "Jeg tror den mundtlige eksamen mere måler selvtillid og evner til at tale – ikke så meget de faglige evner."

Denne problemstilling rejste eleverne også på skolebesøgene idet en del elever fremførte at man "kunne snakke sig til en bedre karakter" til mundtlig eksamen. Lærerne gav på besøget udtryk for at de var professionelle nok til at kunne gennemskue deres eksaminander og bedømme den faglige præstation.

I studenterundersøgelsen er studenterne blevet bedt om at forholde sig til en række udsagn om bedømmelsen til eksamen. Undersøgelsen viser at mellem 75 % og 80 % af studenterne er enige eller overvejende enige i at de har forståelse for de karakterer de har fået. Tallene for de tre eksamensformer fremgår af nedenstående tabel.

Tabel 9
Forståelse for karakter

Enighed i udsagnet: "Jeg har overvejende forståelse for de karakterer jeg har fået"
Ved Større skriftlig opgave: "Jeg har forståelse for den bedømmelse der lå bag den karakter jeg har fået for den større skriftlige opgave"

Eksamensform	Antal	Enig/ overvejende enig	Overvejende uenig/ uenig	Ved ikke
Mundtlig	570	80 %	19 %	1 %
Skriftlig	573	78 %	22 %	0 %
Større skriftlig opgave	574	75 %	24 %	1 %

Kilde: Studenterundersøgelsen

Det fremgår af nedenstående tabel at en større andel af studenterne mener at den større skriftlige opgave giver et korrekt billede af deres kompetencer end andelene ved mundtlig og skriftlig eksamen. Det er interessant set i forhold til at en større andel af studenterne – i forhold til de andre eksamensformer – mener at der er problemer med snyd ved den større skriftlige opgave. 68 % er enige eller overvejende enige i at den større skriftlige opgave gav et korrekt billede af deres kompetencer, mens de tilsvarende tal for mundtlig og skriftlig eksamen er 52 % og 55 %.

Tabel 10
Eksamen som korrekt billede af kompetencer

Enighed i udsagnet: "Eksamen gav et korrekt billede af mine kompetencer"				
Eksamensform	Antal	Enig/ overvejende enig	Overvejende uenig/ uenig	Ved ikke
Skriftlig	571	55 %	42 %	3 %
Mundtlig	573	52 %	46 %	2 %
Større skriftlig opgave	571	68 %	30 %	2 %

Kilde: Studenterundersøgelsen

7.3.4 Elevforudsætninger

I selvevalueringsrapporterne blev lærerne bedt om at overveje om den eksamensform som de selvevaluerede, egner sig bedst til bestemte elevforudsætninger.

Ifølge selvevalueringsrapporterne er den skriftlige eksamen den mest objektive eksamensform, dvs. at faktorer som køn og social arv ikke spiller nogen stor rolle. Den generelle vurdering er at den skriftlige eksamensform er en fordel for de stille, men fagligt dygtige elever. Ifølge selvevalueringerne egner den mundtlige eksamen sig bedst til selvsikre elever der ikke er bange for at stå frem.

Den større skriftlige opgave egner sig bedst til de modne og fagligt stærke elever som er i stand til at formulere sig godt og præcist skriftligt. De fagligt svage og uselvstændige elever har derimod ofte store problemer med denne eksamensform. Ifølge en selvevalueringsrapport lider disse elever ofte nederlag som kan få negative konsekvenser for selvtilliden og dermed den fremtidige indlæring. Problemstillingen kan illustreres af to citater fra historielærere. Først et om de fagligt stærke elever: "For mange elever er den større skriftlige opgave det ypperste de præsterer i gymnasiet", og et om de fagligt svagere elever: "For de ringeste elever er den større skriftlige opgave en øvelse i at overleve".

I studenterundersøgelsen er studenternes eksamenskarakter blevet analyseret i forhold til deres oplysninger om forældrenes uddannelsesbaggrund. Resultaterne viser at der er statistisk sammenhæng mellem studenternes eksamenskarakter og forældrenes uddannelsesmæssige baggrund, se tabel 11 og 12.

Tabel 11
Sammenhæng mellem studenternes karaktergennemsnit ved eksamen og forældrenes ungdomsuddannelse

Har en eller begge dine forældre taget en studentereksamen, hf, htx, hhx, e.l.?

	Antal	Ingen	Én forælder	Begge forældre
Eksamenskarakter	567	8,2	8,3	8,8

Kilde: Studenterundersøgelsen

Tabel 12
Sammenhæng mellem studenternes karaktergennemsnit ved eksamen og forældrenes uddannelsesniveau

Har en af dine forældre gennemført en videregående uddannelse?
(Svar ud fra den af dem der har den længste videregående uddannelse)

	Antal	Ingen	En forælder med en kort videregående uddannelse	En forælder med en mellem-lang videregående uddannelse	En forælder med en lang videregående uddannelse
Eksamenskarakter	547	8,2	8,0	8,5	8,7

Kilde: Studenterundersøgelsen

Resultaterne i studenterundersøgelsen underbygges af EVA´s rapport om "Elevers karakter ved folkeskolens afgangsprøve og deres videre gang i uddannelsessystemet". I denne rapport fremgår det at blandt de elever i undersøgelsen der fik en studentereksamen i 2000, var der også en statistisk sammenhæng mellem studentereksamensgennemsnittet og forældrenes uddannelsesniveau. Denne undersøgelse viser imidlertid at det er elevernes karaktergennemsnit ved folkeskolens afgangsprøver der er den mest forklarende faktor i forhold til studentereksamensgennemsnittet. Det vil sige at elever der har klaret sig godt ved folkeskolens afgangsprøver, sandsynligvis også klarer sig godt ved studentereksamen.

Analyse af karakter og hvor i landet eleverne bor, viser at der ikke er nogen signifikant sammenhæng mellem geografi og eksamenskarakter.

Lærerne mener at den sociale arv er mere tydelig i den større skriftlige opgave end i andre eksamensformer. De elever hvis forældre har en akademisk uddannelse, får ofte meget praktisk hjælp, råd og faglig støtte, mens andre elever ikke har samme adgang til hjælp.

Lærernes udtalelser bekræftes af resultatet af "Rapport vedrørende elevforsømmelser i gymnasiet" fra 2000 hvor et repræsentativt udsnit af studenterårgangen i 1999 deltog i en spørgeskemaundersøgelse. Undersøgelsen viser at den sociale arv træder tydeligt frem omkring 3. g-opgaven, og at der er en sammenhæng mellem karakter og den sociale baggrund. De elever hvis mødre er gået ud af folkeskolen efter 7. eller 9. klasse, får med 8,29 i gennemsnit næsten et helt karakterpoint mindre end den gruppe hvis mødre forlod skolesystemet med en studentereksamen. Disse elever fik 9,15 i gennemsnit ved den større skriftlige opgave.

7.4 Vurderinger og anbefalinger

Generelt peger dokumentationsmaterialet på at eksamen nyder stor legitimitet blandt eleverne. Eleverne er overvejende positive over for den skriftlige eksamen, som de opfatter som den mest retfærdige eksamensform. Eleverne er generelt positive over for den større skriftlige opgave, der ifølge studenterne giver det mest korrekte billede af deres kompetencer.

Eleverne er mere kritiske over for de mundtlige eksaminer, som de opfatter som uforudsigelige og stressfyldte. Eleverne synes det er uretfærdigt og uhensigtsmæssigt at deres præstation er afhængig af tilfældigheder, dvs. af om de trækker et nemt spørgsmål i et emne som de er gode til og godt forberedt på, eller det modsatte.

Studenterundersøgelsen og samtalerne med 3. g-elever på skolebesøgene viser at en del af eleverne er nervøse for de mundtlige og skriftlige eksaminer. Nervøsiteten kan være negativ hvis den hindrer eleverne i at vise hvad de kan, mens andre opfatter den positivt fordi den motiverer dem til at præstere bedre ved eksamensbordet. Evalueringsgruppen mener at de forsøg der er lavet med gruppeforberedelse, gruppeeksamen og forlænget forberedelsestid i forhold til mundtlig og skriftlig eksamen mindsker elevernes oplevelse af nervøsitet.

Evalueringsgruppen anbefaler derfor som i afsnit 4.3 og 5.3 at udvalgte skriftlige eksaminer skal være med gruppeforberedelse, og at de mundtlige eksaminer skal bestå af en bredere vifte af eksamensformer.

Få problemer med snyd
Dokumentationsmaterialet viser at eleverne – ligesom lærerne – synes at den større skriftlige opgave er en god eksamensform på trods af de problemer der er forbundet med eksamensformen i forhold til mulighederne for at snyde. Studenterundersøgelsen viser at eleverne vurderer at der er mest snyd ved den større skriftlige opgave. På skolebesøgene gav eleverne udtryk for at der ikke er snyd ved den større skriftlige opgave da risikoen for at blive opdaget er for stor, men de udtrykte generelt et behov for at få præciseret hvad der er snyd i forbindelse med opgaven. Ved de øvrige eksamensformer er andelen af studenter der vurderer at der er snyd, mindre. Evalueringsgruppen bemærker dog at andelene af studenter der mener at der er problemer med snyd ved de tre eksamensformer, er højere end andelene af lærere der vurderer at der er snyd.

Evalueringsgruppen vurderer ikke at der er store problemer med snyd ved den større skriftlige opgave, men anbefaler alligevel Undervisningsministeriet at eksplicitere for eleverne hvad der er snyd i forbindelse med opgaven.

Den sociale skævhed skal mindskes
Det fremgår af studenterundersøgelsen at forældrenes uddannelse har betydning for hvordan eleverne klarer sig ved eksamen. Dokumentationsmaterialet viser at lærere og elever mener at forældrenes uddannelsesbaggrund specielt har betydning ved den større skriftlige opgave.

Evalueringsgruppen anbefaler skolerne at iværksætte tiltag som mindsker den sociale skævhed der kan være i forbindelse med den større skriftlige opgave. Det kan fx ske ved at der arrangeres diskussionscafeer på skolerne op til og i selve opgaveugen hvor eleverne har mulighed for at få feedback fra andre elever og fra lærere.

8 Lærer- og censorkompetencer

I dette afsnit belyses de kompetencer som lærere og censorer ifølge selvevalueringsrapporterne bør være i besiddelse af for at kunne varetage eksamination af eleverne.

8.1 Lærerkompetencer

I selvevalueringsmaterialet blev lærerne bedt om at forholde sig til hvilke kompetencer eksamensformerne forudsætter hos lærerne. På grund af gymnasiets faglige orientering er det ikke overraskende at lærerne generelt set primært nævner faglige kompetencer og først derefter almene og personlige kompetencer. Nogle lærere nævner at de sociale kompetencer ved mundtlig eksamen har betydning for samarbejdet med censor og for samspillet mellem lærer og elev under eksaminationen. Tilsvarende nævnes at den sociale kompetence i forbindelse med den større skriftlige opgave har betydning i vejledningsprocessen. I forbindelse med den større skriftlige opgave bliver det bemærket at lærerne skal kunne fungere som vejledere, coaches og sparringspartnere.

Lærerne giver generelt udtryk for at lærere i almindelighed er i besiddelse af de nævnte kompetencer – dog peger flere på at der er brug for en fortsat faglig og pædagogisk opdatering gennem kurser og lignende. I forbindelse med den større skriftlige opgave gør lærerne opmærksom på at der var kurser i vejledning og opgaveformulering for dem og deres kolleger da eksamensformen blev indført. Disse kurser efterlyses af nyansatte gymnasielærere, der i høj grad føler sig overladt til sig selv. En lærer gør opmærksom på at man som ny får mulighed for at afprøve mundtlig eksamen ved årsprøver hvor en mere erfaren kollega fungerer som censor og samtidig vejleder læreren i forhold til eksaminationen. En tilsvarende kvalificeringsmulighed mangler ved den større skriftlige opgave. Læreren skriver:

> *Når man vejleder som nyuddannet, synes jeg man trækker meget på egne erfaringer med opgaveskrivning. Det kan være godt nok, men underviseren kunne nok "klædes bedre på" til første vejledningsopgave ved evt. at tilbydes en tutorordning.*

I forbindelse med eksamensforsøgene nævner nogle lærere at forsøget har krævet andre kompetencer hos læreren end den traditionelle eksamen. Både gruppeeksamen og projektarbejdsformen

stiller læreren over for særlige udfordringer. Overordnet kræver det kompetencer i forhold til projektarbejdsformen. Lærerne nævner derudover følgende udfordringer: opmærksomhed på at alle i gruppen kommer til orde ved eksamen, større vanskeligheder ved at vurdere den enkeltes niveau, øget opmærksomhed på de enkelte elevers kompetenceniveauer, nødvendigheden af en klar rollefordeling mellem lærer og censor og behov for generelle retningslinjer for bedømmelse så eksaminator og censor ikke skal aftale præmisserne herfor.

Generelt mener lærerne at de har et efteruddannelsesbehov i forhold til de kompetencer som gruppe- og projekteksamen forudsætter hos dem. Dette synspunkt blev underbygget på skolebesøgene hvor lærerne på samtlige gymnasier gjorde opmærksom på at der er et stort behov for efter- og videreuddannelse i forbindelse med projektarbejdsformen og afholdelse af gruppeeksamen. På det konkrete plan angav de at behovet bestod i at få mere viden om hvilke emner og temaer der egner sig til projektarbejde, hvordan projektarbejdsformen tilrettelægges i forhold til delmål og hvordan eleverne på bedste vis tilegner sig ny faglig viden i forbindelse med projektarbejde. Under besøgene pegede flere lærere også på behovet for efteruddannelse i at vejlede eleverne i projektprocessen. Andre derimod mente ikke at efteruddannelse var nødvendig. Ifølge nogle ville det være tilstrækkeligt at skrive kravene ind i fagbilagene hvorefter lærerne ville bestræbe sig på at opfylde dem.

8.1.1 Fagligt og tværfagligt samarbejde

I selvevalueringsrapporterne blev lærerne bedt om at forholde sig til i hvilken grad de tre eksamensformer har haft indflydelse på fagligt og tværfagligt samarbejde i tilrettelæggelsen af den forudgående undervisning. Svarene viser at få af lærerne har deltaget i samarbejde med fagkollegaer. Som eksempler på dette nævnes ekskursioner, afleveringsopgaver og ved den større skriftlige opgave samarbejde om vejledning og specielt opgaveformulering. Nogle lærere nævner også fagligt samarbejde i forbindelse med eksamensforsøg; fx er to af forsøgene foregået i to klasser som et samarbejde mellem lærerne, og i et andet forsøg har læreren samarbejdet med en fagkollega om eksamensspørgsmålene til den mundtlige eksamen.

Andelen af lærere der har deltaget i tværfagligt samarbejde, er som ved det faglige samarbejde begrænset. Her har samarbejdet primært været omkring tværfaglige temaer i undervisningen, fx samarbejde mellem dansk og historie om en bestemt periode eller som ved eksamensforsøg med it hvor samarbejdet har drejet sig om inddragelse af it i andre fag. En af selvevalueringsrapporterne har beskrevet tre forsøg med tværfaglighed i forbindelse med den større skriftlige opgave. I disse forsøg har lærerne haft større anledning til at indgå i et samarbejde med andre faglærere, men samarbejdet problematiseres, jf kapitel 6 om den større skriftlige opgave.

Lærerundersøgelsen underbygger udsagnene i selvevalueringsrapporterne om at eksamensformerne generelt ikke giver anledning til meget lærersamarbejde. Ifølge lærerundersøgelsen er det den mundtlige eksamen der har størst indflydelse på samarbejdet da 30 % af lærerne vurderer at den mundtlige eksamen i høj eller nogen grad påvirker tilrettelæggelsen af den forudgående undervisning i forhold til lærersamarbejde (mono- og/eller tværfagligt), jf. nedenstående tabel.

Tabel 13
Lærersamarbejde

Du bedes i det følgende vurdere i hvilken grad eksamen påvirker tilrettelæggelsen af den forudgående undervisning i forhold til lærersamarbejde (mono- og/eller tværfagligt)

	Antal	I høj eller i nogen grad	I mindre grad eller slet ikke	Ved ikke	I alt
Skriftlig eksamen	430	24 %	73 %	4 %	101 %
Mundtlig eksamen	538	30 %	68 %	3 %	101 %
Den større skriftlige opgave	451	14 %	83 %	3 %	100 %

Kilde: Lærerundersøgelsen

Selvevalueringsrapporterne viser således at det faglige og tværfaglige samarbejde i forhold til undervisningen forud for eksamen er begrænset på de syv gymnasier. Lærerundersøgelsen bekræfter dette på landsplan generelt. Ved de tværfaglige forsøg med den større skriftlige opgave gør lærerne opmærksom på at disse stiller krav til læreren om at sætte sig ind i nye faglige områder og om at kunne samarbejde med andre faglærere, hvilket lærerne savner redskaber til. Også det har skabt et behov for både faglig efteruddannelse og efteruddannelse i samarbejde. Selv om nogle lærere mener at meget efteruddannelse i forhold til nye eksamens- og undervisningsformer på nogle gymnasier kan klares ved kollegiale diskussioner og vejledning, er det ifølge andre af deres kollegaer ikke nok.

8.1.2 Ledelsesudfordringer ved nye eksamens- og undervisningsformer

På skolebesøgene blev ledelserne spurgt om hvilke ledelsesudfordringer de så ved nye undervisnings- og eksamensformer, herunder hvilke styrker og svagheder der er i den nuværende lærerkultur.

Samtlige ledelser på de syv gymnasier fremhæver lærernes faglighed og professionalisme som en stor styrke for gymnasieskolen fordi den sikrer et højt fagligt niveau. Samtidig peger ledelserne

dog på at samme faglighed kan blive en af udfordringerne ved nye undervisnings- og eksamensformer. En ændring af undervisningsformerne vil ifølge ledelserne kræve at lærerne udvikler sig fra faglærere med afgrænset specifik faglighed til lærere der også kan indgå i en større skolemæssig helhed. En af ledelsesgrupperne peger blandt andet på at det er vigtigt at lærerne får større tolerance over for andre fag. Flere ledelser pointerer at udvikling af fagligt og tværfagligt samarbejde hvor der fx sker en vidensdeling på tværs af faggrænser, forudsætter både motivation og efteruddannelse. Samtidig gør en anden ledelse opmærksom på at nogle lærere er skeptiske over for om nye samarbejdsformer sikrer det faglige niveau i undervisningen, eller om de reelt vil bidrage til en niveausænkning.

Samtlige ledelser nævner projektarbejdsformen som et vigtigt indsatsområde. Generelt mener både ledelser og lærere at lærerne kan inspirere hinanden internt på gymnasierne og gør det, fx når de udveksler erfaringer med forsøgsarbejde. De peger dog også på at de mangler efteruddannelse for at kunne undervise eleverne i projektarbejde og føre dem til eksamen gruppevis. Det vil ifølge en af ledelserne være motiverende for lærerne at lære projektarbejdsformen hvis formen integreres som en eksamensform da det ligger lærerne på sinde at forberede eleverne godt til eksamen.

8.2 Censorkompetencer

I selvevalueringsrapporterne har lærerne beskrevet hvilke kompetencer eksamensformerne kræver af censorerne. Ifølge selvevalueringsrapporterne er der forskel på hvilke kompetencer der kræves af censorerne når man ser på eksamensformerne. Ved den skriftlige eksamen og den større skriftlige opgave mener lærerne at de vigtigste kompetencer er de faglige og almene, og at censor bør have undervist i faget på højniveau for nylig. Ved den skriftlige eksamen bliver der også lagt vægt på at censorerne har et stort kendskab til eksamensformen, og at de kender de kriterier der ligger til grund for bedømmelsen af opgavebesvarelserne.

Ifølge besvarelserne i selvevalueringsrapporterne om skriftlig eksamen og den større skriftlige opgave er det en generel opfattelse hos de lærere der har erfaring med den traditionelle eksamen, at disse kompetencer er til stede hos censorerne. To af de naturvidenskabelige bidrag nævner dog at det ville være en fordel om censorkorpset var bedre geografisk fordelt.

Ved de eksamensforsøg der har været med den skriftlige eksamen, er indtrykket ifølge selvevalueringsrapporterne at censorerne har levet op til de krav forsøget har stillet. Det påpeges dog at det er vigtigt at censorerne har kendskab til de faglige kriterier og arbejdsformer der ligger til grund for eksamensforsøgene, for at kunne bedømme elevernes præstation. Ved de tværfaglige forsøg

med den større skriftlige opgave nævner lærerne at censorerne har det samme behov for efteruddannelse i projektarbejdsformen som deres eksaminatorkollegaer generelt.

Den mundtlige eksamen kræver ifølge selvevalueringsrapporterne at censor har faglige, almene, personlige og sociale kompetencer. Personlige og sociale kompetencer kræves specielt ved denne eksamensform da censor skal indgå i et samarbejde med den lærer der eksaminerer og skal være lydhør over for eleverne. Ifølge nogle af lærerne i selvevalueringsrapporterne er det også vigtigt at censor kan vurdere eleverne i forhold til den undervisning eleverne har modtaget. En lærer udtrykker det på følgende måde: "… jeg [har] ind imellem måtte fortælle censor at det er eksaminanden der skal eksamineres og ikke eksaminator. Den fagdidaktiske snak må vente til senere." Det er lærernes opfattelse at censorerne generelt har de krævede kompetencer, men at de bør vedligeholdes.

I de selvevalueringsrapporter der beskriver eksamensforsøg med den mundtlige eksamen, er holdningen delt i forhold til om de nye eksamensformer kræver andre kompetencer af censorerne end til de traditionelle eksamensformer. Nogle siger nej, mens andre bl.a. peger på at censorerne stilles over for nye krav til bedømmelse ved gruppe- og projekteksamen, hvilket ifølge selvevalueringsrapporterne kan imødekommes ved efteruddannelse.

I ledelsernes selvevalueringsrapporter fremhæves både styrker og svagheder ved den eksisterende censorordning. Ekstern censur betragtes i sig selv som en styrke. I øvrigt nævnes som styrker den efteruddannelse som ligger i lærer- og censorsamarbejdet ved mundtlig eksamination, og muligheden for at lærer og censor gensidigt kan inspirere hinanden. Som svaghed i forhold til eksamensforsøg nævner en enkelt at nogle censorer "… specielt i censorrapporterne – er urimelige i deres kritik af forsøgene".

En ledelse påpeger i sin selvevalueringsrapport at det er en svaghed i forhold til mundtlig eksamen at der er:

> *En tendens til indavl i censorkorpset. Vi får alt for ofte censorer som lærerne allerede kender godt fordi de er fra en af amtets skoler, og fordi man før har været i samme eksamenssituation. I enkelte tilfælde oplever vi at lærere blot få uger før egen eksamen har været censor hos den udpegede censor på dennes skole. Der skal derfor udveksles censorer langt mere mellem landets skoler end nu.*

De ledelser der har selvevalueret i forhold til den større skriftlige opgave, har påpeget at det i forhold til censureringen af denne er et problem at der kun er tilknyttet én ekstern censor da lærerens engagement i elevens opgave kan gøre ham/hende inhabil i forbindelse med evalueringen.

8.3 Vurderinger og anbefalinger

Selvevalueringsrapporterne og samtalerne med lærere og ledelser på skolebesøgene viser meget tydeligt at lærerne er fagligt engagerede i forhold til undervisning og afholdelse af eksamen. Dette er et godt afsæt for lærerudvikling i forbindelse med indførelse af nye undervisnings- og eksamensformer. I forbindelse med de traditionelle eksamensformer er der blevet gjort opmærksom på at lærere der er ansat inden for de seneste år, ikke har fået speciel vejledning eller efteruddannelse i at varetage vejledningsfunktionen i forbindelse med den større skriftlige opgave. Ved den mundtlige eksamen har nyansatte lærere mulighed for at prøve eksaminationen ved årsprøver med vejledning fra kollegaer.

Evalueringsgruppen vurderer at det nye pædagogikum vil forberede lærere der ansættes i fremtiden, til bedre at varetage mundtlig eksamen og den større skriftlige opgave. Imidlertid er det evalueringsgruppens opfattelse at lærerne kan forberede hinanden til eksaminatorrollen ved et systematisk samarbejde mellem nyansatte og erfarne lærere.

Ved de eksamensforsøg der er beskrevet i selvevalueringsrapporterne med projektarbejdsformen eller gruppearbejde, fremgår det at lærerne mangler efteruddannelse i hvordan de bedst vejleder eleverne i de processer der er i disse arbejdsformer. Nogle af de nyansatte lærere har erfaring med disse arbejdsformer og kan derfor bidrage med deres viden i et samarbejde med erfarne lærere.

Evalueringsgruppen anbefaler på baggrund af dette skolerne at iværksætte et systematisk samarbejde mellem nyansatte og erfarne lærere om eksamen. Det gælder både traditionelle og nye eksamensformer.

Evalueringsgruppen anbefaler skoleejerne at støtte efteruddannelse der kan kvalificere lærerne til nye undervisnings- og eksamensformer.

Begrænset tværfagligt samarbejde

Det fremgår af dokumentationsmaterialet at lærerne kun i begrænset omfang samarbejder fagligt og tværfagligt i forbindelse med tilrettelæggelsen af den undervisning der ligger forud for eksamen. Det er evalueringsgruppens vurdering, på baggrund af selvevalueringsrapporter og skolebesøg med lærere og ledelser, at lærernes stærke faglige orientering har hindret dem i at samarbejde på tværs af fag om problemstillinger der indtænker den pædagogiske dimension. Nye eksamens- og undervisningsformer vil betyde et stigende behov for samarbejde og vidensdeling mellem lærerne.

Evalueringsgruppen anbefaler på den baggrund skolebaseret efteruddannelse for lærerne i at samarbejde om pædagogiske problemstillinger der ligger uden for det specifikt faglige.

Censorindberetninger som evaluering

Den nuværende censorordning vurderes i dokumentationsmaterialet overvejende positivt. I selvevalueringsrapporterne fremhæver lærere og ledelser at censorerne er fagligt kvalificerede, og at ekstern censur i sig selv er en sikring af de faglige krav til studentereksamen. Censorkorpsene udgør en overset mulighed for at kvalitetssikre eksamen. Systematiske censortilbagemeldinger til skolerne og Undervisningsministeriet kan bidrage til at kvalitetssikre afholdelse af eksamen og den undervisning der ligger forud.

Evalueringsgruppen anbefaler derfor Undervisningsministeriet at sikre censorindberetninger i form af systematiske evalueringer af eksamen til ministeriet og skolerne.

Bedre geografisk spredning af censorer

Der bliver dog også peget på at det er en svaghed ved censorkorpset at den geografiske fordeling af censorerne ikke er god nok. Specielt ved mundtlig eksamen kan der opstå problemer når nabogymnasier leverer censorer til hinanden.

Evalueringsgruppen anbefaler Undervisningsministeriet at sikre en bedre geografisk spredning i tildelingen af censorer til skolerne.

Censorerne skal efteruddannes

Det fremgår af dokumentationsmaterialet at der er det samme efteruddannelsesbehov i forbindelse med nye eksamensformer blandt censorerne som blandt lærerne. Evalueringsgruppen vurderer at censorkorpset ved den mundtlige eksamen ud over efteruddannelse i forhold til nye eksamensformer skal kvalitetscertificeres på samme måde som det skriftlige censorkorps bliver det. Dette vil i høj grad sikre lærere og elever i forhold til nye eksamensformer hvor det er vigtigt at censorerne er kvalificerede og kender til eksamensformen.

Evalueringsgruppen anbefaler Undervisningsministeriet at efteruddanne censorerne i forhold til nye eksamensformer. Desuden anbefales Undervisningsministeriet at overveje at danne et egentligt censorkorps til de øvrige eksamensformer der certificeres som censorerne ved skriftlig eksamen.

9 Studentereksamen

9.1 Overordnede forhold vedrørende studentereksamen

Dette kapitel behandler overordnede problemstillinger vedrørende den nationale studentereksamen og antallet af de eksaminer der indgår heri.

9.1.1 Styrker og svagheder ved central styring af eksamen

På skolebesøgene gav ledelserne som tidligere nævnt, ligesom lærerne udtryk for deres tilslutning til den nationale studentereksamen. Dette er også den generelle holdning i selvevalueringsrapporterne.

I selvevalueringsrapporterne nævnes en række fordele ved den nationale studentereksamen, bl.a. at den skriftlige eksamen sikrer et fælles niveau i undervisningen. Det har desuden den fordel at det giver aftagerne en sikkerhed for et ensartet fagligt niveau på landsplan. I daglig praksis er der også en række fordele, nemlig at lærerne ikke skal udarbejde eksamensopgaver, men kan koncentrere sig om at undervise. Desuden er det en fordel at opgaverne udarbejdes og kvalitetssikres nationalt, og at den centrale styring er administrativt ressourcebesparende. I lærerundersøgelsen har 96 % af lærerne svaret at i forhold til ønsket om en ensartet studentereksamen er det meget vigtigt eller vigtigt at den skriftlige eksamen er stillet centralt fra ministeriet.

Generelt peger lærere og ledelser i selvevalueringsrapporterne på at ulempen ved den centralt stillede skriftlige eksamen er at den i høj grad styrer den daglige undervisning og har en konserverende indflydelse på denne. Den modvirker ifølge selvevalueringsrapporterne innovation og eksperimenter, ligesom den svækker elevernes indflydelse på undervisningen. Desuden målrettes undervisningen et centralt fastsat pensum. En gruppe lærere gør opmærksom på at eleverne kan rammes hårdt hvis læreren har prioriteret forkert i undervisningen.

Sammen med de centralt stillede skriftlige eksaminer sikrer de lokalt stillede mundtlige eksaminer inden for en centralt fastsat ramme studentereksamens nationale niveau. Det er ifølge selvevalueringsrapporterne fra ledelser og lærere generelt en fordel at de lokalt stillede mundtlige eksaminer inden for en centralt fastsat ramme kan afspejle den enkelte klasses og lærers prioritering af stof

og faglige emner. At eksamen er lokalt stillet giver desuden læreren mulighed for at udvælge og relatere stof til aktuelle begivenheder, og til det der er undervist i. Det betyder, som nævnt i kapitel 5, at den mundtlige eksamen ikke styrer undervisningen i samme grad som den skriftlige eksamen. I lærerundersøgelsen har 91 % af lærerne svaret at i forhold til ønsket om en ensartet studentereksamen er det meget vigtigt eller vigtigt at den mundtlige eksamen er lokalt stillet under centralt fastsatte rammer.

De centralt fastsatte rammer med hensyn til fx frister, eksamensspørgsmålenes udformning, eksamens længde mm. giver sammenlignelige eksaminer på landsplan. Kombineret med ekstern censur bidrager det til sikring af det faglige niveau.

Analysen af lærernes og ledelsernes besvarelser i selvevalueringsrapporterne om svagheder ved de lokalt stillede mundtlige eksaminer viser ingen generelle holdninger, men der nævnes en række svagheder som at de brede rammer og mulighederne for tolkning kan udnyttes til at unddrage eleverne den undervisning de har krav på, og at det faglige niveau kan variere inden for en skole og skoler imellem. I to af selvevalueringsrapporterne er der også gjort opmærksom på at den mundtlige eksamen i forhold til den skriftlige er meget ressourcekrævende mht. anvendte lærerarbejdstimer og mistede undervisningstimer.

9.1.2 Forholdet mellem antallet af eksaminer

Ledelserne på de udvalgte skoler har sammen med de lærere der har selvevalueret, vurderet antallet af eksaminer der indgår i studentereksamen. Desuden har de vurderet forholdet mellem mundtlig eksamen, skriftlig eksamen og den større skriftlige opgave. Den generelle vurdering i selvevalueringsrapporterne er at det samlede antal af eksaminer er passende, og at der er et fornuftigt forhold mellem antallet af mundtlige og skriftlige eksaminer. 82 % af lærerne i lærerundersøgelsen vurderer at antallet af eksaminer er passende og 84 % har svaret at de ikke ønsker den nuværende fordeling ændret.

Ledelserne og lærerne mener overordnet at de centralt stillede skriftlige prøver skal fastholdes i højniveaufag og engelsk og matematik på B-niveau. Begge parter ser dog gerne at standardforsøgene fortsætter som en valgmulighed for den enkelte klasse og lærer (fx gruppeforberedelse etc.). Ifølge ledelserne og lærerne bør antallet af traditionelle mundtlige eksaminer reduceres. Gymnasierne har mange forskellige forslag til hvordan denne eksamensform kan ændres, men kendetegnende for forslagene er at nogle af dem bør tage udgangspunkt i et skriftligt produkt af en eller anden slags (fx synopsis, projekt, rapport etc.) således at den mundtlige og skriftlige dimension integreres.

Ledelserne er enige om at den større skriftlige opgave er en succesfuld eksamensform og har forskellige vurderinger af om eksamensformen skal fastholdes i dens nuværende form, eller om den skal videreudvikles og i givet fald hvordan. Overordnet er skolerne enige om at antallet af opgaver der minder om den større skriftlige opgave, ikke må være for stort. Dels for at sikre kontinuiteten og tilstrækkelig tid til særfaglig undervisning, dels for at fastholde elevernes høje engagement i forhold til denne eksamensform.

Selvevalueringsrapporterne peger på at de tre eksamensformer hænger sammen med fagenes niveau. Generelt er det vurderingen at både skriftlig eksamen, den større skriftlige opgave og mundtlig eksamen er velegnet til fag på A-niveau. Mundtlig eksamen og den større skriftlige opgave – i sammenhæng med et fag på A-niveau – er velegnet til fag på B-niveau. Og fag på C-niveau egner sig godt til mundtlig eksamen.

Ledelserne er enige om at studentereksamen primært bør måle de faglige kompetencer, men mener også at studentereksamen bør afspejle den enkelte elevs almene, sociale og personlige kompetencer. Sammenlagt bør studentereksamen give udtryk for både studieforberedende og almendannende kompetencer.

For at sikre så god sammenhæng mellem eksamen og undervisning som muligt ønsker ledelserne ifølge selvevalueringsrapporterne forskellige og varierede eksamensformer i løbet af de tre år.

9.2 Vurderinger og anbefalinger

Generelt viser dokumentationsmaterialet at den nationale studentereksamen har stor opbakning både blandt ledelser, lærere og elever, jf. kapitel 7. Hverken ledelserne eller lærerne stiller spørgsmålstegn ved de overordnede linjer ved studentereksamen, og i selvevalueringsrapporterne og lærerundersøgelsen vurderer lærerne at de tre eksamensformer måler de faglige mål som de beskrives i fagbilagene. I modsætning hertil viser lærerundersøgelsen at eksamensformerne ikke måler gymnasiets overordnede mål som de fremgår af bekendtgørelsens § 1, jf. kapitel 4, 5 og 6.

Det er evalueringsgruppens vurdering at sammenhængen mellem de overordnede mål, fagbilagene og eksamen skal ses i en helhed. Den enkelte eksamen kan og skal ikke måle alle de krav studentereksamen generelt set skal indfri. De 11 forskellige eksaminer tilsammen bør ses i sammenhæng med de overordnede mål og i kombination teste disse.

Evalueringsgruppen vil anbefale Undervisningsministeriet at arbejde for en bedre sammenhæng mellem gymnasiets overordnede mål, de faglige mål i de enkelte fag (fagbilagene) og de 11 eksa-

miner tilsammen. En bedre sammenhæng vil bidrage med et måleligt resultat på om det overordnede mål er opfyldt hos studenterne.

Mindre detaljerede fagbilag

Selvevalueringsrapporterne og skolebesøgene viser at det er lærernes opfattelse at fordelene ved de centralt styrede eksamensformer langt opvejer ulemperne. De betragter det som en stor fordel at studentereksamen nationalt sikrer ensartede faglige krav. Den nationale studentereksamen giver dermed både elever og aftagere en sikkerhed for at studentereksamen udtrykker ensartede faglige krav uanset hvor i landet den er taget.

Den centrale styring har dog også ulemper. Disse knytter sig overvejende til de indholdsstyrende fagbilag. Jo mere detaljeret fagbilaget foreskriver undervisningens og eksamens indhold og pensums størrelse, jo mere bindes lærerne i deres undervisning. Evalueringsgruppen vurderer på baggrund af dokumentationsmaterialet at fagbilagene i nogle fag er så detaljerede at eksamen styrer undervisningen i uhensigtsmæssig grad. Det får negative konsekvenser i forhold til inddragelse af eleverne i prioritering af stof og arbejdsformer fordi dette er tidskrævende, ligesom det modvirker innovation og eksperimenter i den daglige undervisning. I værste fald bliver eksamen målet for elevernes læring.

Evalueringsgruppen anbefaler på den baggrund og med henvisning til anbefalingerne i kapitel 4 og 5, at fagbilagene erstattes af mindre detaljerede fagbilag, fx målstyrede fagbilag. Det vil give lærere og elever mulighed for at vælge de arbejds- og undervisningsformer de finder bedst i forhold til den daglige undervisning og forberedelse til eksamen.

Plads til forsøg

Trods opbakningen til den nationale studentereksamen fremgår det af dokumentationsmaterialet at eksamensformerne i højere grad bør understøtte ønsket om at inddrage nye undervisningsformer i gymnasiet. Det vil styrke det studieforberedende formål og udviklingen af de kompetencer der er beskrevet i udviklingsprogrammet. Som nævnt er gymnasiets overordnede formål almendannende og studieforberedende. Mens bekendtgørelserne opererer med kvalifikationsbegrebet som knytter sig til faglighed, indfører udviklingsprogrammet kompetencebegrebet med et bredere sigte. Kompetencebegrebet har sat en vigtig diskussion i gang på gymnasierne. Evalueringsgruppen anbefaler derfor i kapitel 4 og 5 at skolerne og lærerne arbejder videre med kompetencebegrebet på tværs af faggrupper med det formål at fremme en mere sammenhængende træning af de fire kompetencer.

Det er evalueringsgruppens opfattelse at udviklingsprogrammet har haft en positiv indflydelse på udviklingen af eksamensformerne og den forudgående undervisning. Derfor er det vigtigt at udviklingsaktiviteterne fortsætter i en eller anden form så eksamensformerne til stadighed kan

viklingsaktiviteterne fortsætter i en eller anden form så eksamensformerne til stadighed kan udvikles. Gruppen ser det også som afgørende at den kommende bekendtgørelse ikke fastfryser nye eksamensformer, men giver mulighed for at fag kan afsluttes med forskellige eksaminer.

Evalueringsgruppen anbefaler på den baggrund Undervisningsministeriet at sikre at gymnasierne også fremover kan gennemføre forsøg med nye eksamens- og undervisningsformer. Fleksible eksamensbestemmelser vil fremme innovation på eksamensområdet og dermed i den forudgående undervisning.

Flere studentereksamensformer

Evalueringsgruppen vurderer at følgende eksamensformer er oplagte som erstatning for de mundtlige eksaminer der anvendes i dag. Listen er ufuldstændig og er et oplæg til inspiration:

- Synopsiseksaminer (individuelt eller i grupper)
- Projekteksaminer (individuelt eller i grupper)
- Tværfaglige eksaminer
- Mundtlige eksaminer med forlænget forberedelsestid (24 eller 48 timer, individuelt eller i grupper)
- Portfoliovurderinger
- Temaeksamen
- Traditionel mundtlig eksamen.

Evalueringsgruppen anbefaler derfor Undervisningsministeriet at overveje om studentereksamen skal bestå af flere af ovenstående eksamenstyper.

Appendiks

Appendiks A: Kommissorium

Danmarks Evalueringsinstitut skal med udgangspunkt i Handlingsplan 2002 evaluere eksamensformer i det almene gymnasium. Ifølge gymnasiebekendtgørelsens formålsparagraf (BEK nr. 411, § 1) skal undervisningen give eleverne "almendannelse og generel studiekompetence med henblik på at gennemføre videregående uddannelse". I studentereksamen indgår både skriftlig og mundtlig eksamen. Eksamen aflægges på det klassetrin hvor eleven afslutter undervisningen i faget (§ 17). Desuden afholdes prøver som ikke indgår i studentereksamen, men som er et led i den løbende evaluering (§ 19); disse omfattes ikke af denne evaluering.

Evalueringens fokusområder

Gymnasiets eksamensformer har til hensigt at måle elevernes udbytte af den forudgående undervisning og er som sådan naturligt afledt af denne. Samtidig vil enhver eksamen virke tilbage på den undervisning der forbereder eleven til eksamen. Derfor vil den gensidige påvirkning mellem undervisning og eksamen være et naturligt fokuspunkt for denne evaluering. Eksamensformerne vil blive vurderet i forhold til de kvalifikationer og den viden og faglighed som undervisningen og de efterfølgende eksaminer har til hensigt henholdsvis at udvikle og måle hos eleven.

Ifølge udviklingsprogrammet som angiver en række indsatsområder for det almene gymnasium, er målet en "styrkelse af studiekompetencen med vægt på faglighed og på udvikling af samspillet mellem faglige, almene, personlige og sociale kompetencer". Men da de traditionelle eksamensformer er tilrettelagt med henblik på primært at måle de faglige kvalifikationer, tilgodeser disse ikke nødvendigvis hele spektret af de kompetencer der ifølge udviklingsprogrammet bør lægges vægt på. Derfor foregår der løbende forsøgsvirksomhed inden for eksamensområdet med det formål at udvikle nye eksamensformer således at eksamen kan afspejle et bredere kvalifikations- og kompetencebegreb. Den traditionelle individuelle eksamensform suppleres således nu stadig oftere med nye som fx projekt- og gruppeeksamen, tværfaglige eksaminer og eksaminer med ændrede forberedelsesformer. Fordele og ulemper ved de anvendte modeller vil blive vurderet.

Inden for såvel de traditionelle eksamensformer som forsøg sætter evalueringen fokus på:

- skriftlig eksamen
- mundtlig eksamen
- den større skriftlige opgave.

Evalueringens formål

Evalueringen har til formål at vurdere de forskellige eksamensformers styrker og svagheder. Såvel traditionelle eksamensformer som forsøg med nye eksamensformer vil blive vurderet med henblik på:

- eksamensformernes sammenhæng med undervisningen
- hvilke kvalifikationer/kompetencer eksamensformerne forudsætter
- hvilke kvalifikationer/kompetencer eksamensformerne måler, og hvordan det sker
- hvilke socioøkonomiske og geografiske faktorer der kan have betydning for eksamensresultatet.

Mere konkret vil evalueringen derfor afdække:

- hvordan eksamensformerne afspejler den forudgående undervisning
- hvordan eksamensformerne påvirker den daglige undervisning
- i hvilken udstrækning eksamensformerne måler relevante kompetencer, og hvordan dette gøres
- hvilken sammenhæng der er mellem socioøkonomiske og geografiske forhold og eksamensresultatet.

Bekendtgørelsens fagbilag vil med deres angivelse af identitet og formål blive inddraget i vurderingen.

Organisering af evalueringen

Evalueringsgruppen

Der nedsættes en evalueringsgruppe med indsigt i det almene gymnasium og i dets eksamensformer. Evalueringsgruppen vurderer, på baggrund af en analyse af det indsamlede dokumentationsmateriale, de belyste eksamensformers styrker og svagheder. Evalueringsgruppen skal konkludere på eksamensformernes kvalitet set i sammenhæng med de anvendte undervisningsformer og kvalifikationsmål, og give anbefalinger til udvikling på området.

Samlet skal evalueringsgruppen dække følgende perspektiver:

- faglig, pædagogisk og strukturel indsigt i krav til og vilkår for det almene gymnasium

- praktisk og didaktisk erfaring med eksamensformer
- indsigt i forhold der knytter sig til fag- og almendidaktiske problemstillinger
- indsigt i og erfaring med udvikling af eksamen i et andet skolesystem i Norden.

Evalueringsinstituttets projektgruppe
Evalueringsinstituttets projektgruppe har det praktiske og metodiske ansvar for evalueringen. Projektgruppen yder sekretariatsbistand til evalueringsgruppen.

Evalueringsmetode
Evalueringen gennemføres med udgangspunkt i nedenstående dokumentationsmateriale:

Selvevaluering:
Der gennemføres selvevaluering på syv udvalgte gymnasier fordelt over hele landet. De syv gymnasier har alle lavet forsøg med eksamensformer. Gymnasierne skal nedsætte tre selvevalueringsgrupper. To grupper består af lærere hvor den ene gruppe har erfaring med forsøg med nye eksamensformer, mens den anden gruppe har erfaring med de traditionelle eksamensformer. Gruppernes fagsammensætning er lagt ud til gymnasierne, men de vil blive opfordret til at sammensætte lærergruppen på tværs af humanistiske, naturvidenskabelige og samfundsvidenskabelige fag. Den tredje selvevalueringsgruppe sammensættes af repræsentanter fra ledelsen, fx rektor, inspektor og formand for Pædagogiske Råd.

Evalueringsinstituttet udarbejder en vejledning til selvevaluering til de deltagende gymnasier.

Institutionsbesøg og interview
I forlængelse af selvevalueringen besøger medlemmer fra evalueringsgruppen og projektgruppen de gymnasier der har deltaget i selvevalueringen.

Brugerundersøgelser
Brugerundersøgelser udarbejdes med henblik på studenter (inkl. dimittender) og censorkorpset. Der gennemføres fokusgruppeinterview med gymnasieelever i 2. g og/eller 3. g som har eksamenserfaring fra fag der er afsluttet, og en spørgeskemaundersøgelse blandt studenter fra sommeren 2002 for derved at afdække styrker og svagheder ved gymnasiets eksamensformer. Spørgeskemaundersøgelsen vil inddrage såvel studenter der er startet på en videregående uddannelse som studenter der endnu ikke er gået i gang med en uddannelse.

Supplerende gennemføres der en interviewundersøgelse blandt censorer.

Appendiks B: Metode

Evalueringens dokumentationsmateriale udgør følgende:

Selvevaluering

Alle uddannelsesinstitutioner der evalueres af EVA, skal ifølge lov om Danmarks Evalueringsinstitut gennemføre en selvevaluering. De syv gymnasier udarbejdede derfor i perioden mellem den 27. september og den 9. december 2002 en selvevalueringsrapport om én af de tre eksamensformer i gymnasiet. EVA havde fastlagt hvilken eksamensform gymnasiet skulle arbejde med. Formålet med at udarbejde evalueringsrapporterne var dels at bidrage til gymnasiets løbende kvalitetsudvikling ved at sætte fokus på målsætningerne for eksamen og på styrker og svagheder i forhold til at realisere disse målsætninger, dels at producere et skriftligt dokumentationsmateriale til brug for evalueringsgruppen og EVA. Nykøbing Katedralskole udarbejdede selvevalueringsrapporter om to forskellige eksamensformer da skolen havde valgt eksamensformer som deres indsatsområde.

Hver selvevalueringsrapport består af bidrag fra skolens ledelsesgruppe og to lærergrupper som har erfaring med henholdsvis traditionel eksamen og forsøg med en udvalgt eksamensform. Lærergrupperne er sammensat af undervisere med undervisningskompetence i forskellige fag. Ledelsesgruppen har udarbejdet en samlet selvevaluering, dog har rektor svaret på nogle kvalitative spørgsmål alene. Deltagerne i de to lærergrupper har hver for sig udarbejdet en selvevaluering med udgangspunkt i erfaringer med én udvalgt eksamensform og på baggrund af disse foretaget en samlet vurdering af den udvalgte eksamensform. Desuden har de to lærergrupper i fællesskab besvaret spørgsmål om både traditionel eksamen og forsøg med den udvalgte eksamensform.

Selvevalueringsrapporterne indeholder besvarelse af en række faktuelle spørgsmål om gymnasiets størrelse o.l. samt beskrivelser og vurderinger af praksis omkring eksamensformerne, eksamensformens sammenhæng med undervisningen, kompetencer og kvalifikationer i forbindelse med eksamensformen og visioner om fremtidens eksamensformer.

De syv gymnasier har alle bidraget med interessante selvevalueringsrapporter der følger de vejledninger til selvevaluering som EVA har udsendt til skolerne. Det er evalueringsgruppens indtryk at lærerne har arbejdet grundigt og velovervejet med den individuelle del af selvevalueringsrapporterne og at denne del af arbejdet har bidraget til gode diskussioner i selvevalueringsgrupperne i forbindelse med besvarelsen af de fælles spørgsmål. De syv udvalgte skoler har alle deltaget i udviklingsarbejde i forbindelse med eksamensforsøg, og det generelle indtryk er at selvevalueringsprocessen har bidraget yderligere til udvikling på gymnasierne.

Besøg
I januar besøgte evalueringsgruppen og projektgruppen alle syv gymnasier. Hvert besøg bestod af fire møder med dels 25 tilfældigt udvalgte elever fra 3. g, dels lærergruppen som havde erfaring med traditionel eksamen, dels lærergruppen som havde erfaring med eksamensforsøg, dels ledelsesgruppen. Møderne tog udgangspunktet i gymnasiets selvevalueringsrapport og gav evalueringsgruppen mulighed for at drøfte centrale forhold omkring de enkelte eksamensformer og eksamensforsøg. Besøgene var dermed en validering og uddybning af selvevalueringsrapporterne og indsamling af ny viden.

Undersøgelse blandt gymnasielærere og censorer
I forbindelse med evalueringen er der gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt et repræsentativt udsnit af gymnasielærere fulgt op af en interviewundersøgelse bestående af to fokusgruppeinterview med lærere. Lærere fra de syv gymnasier som indgår i evalueringen, er ikke med i undersøgelsen. Spørgeskemaundersøgelsen blandt lærerne benævnes lærerundersøgelsen i evalueringsrapporten.

Formålet med undersøgelsen var at belyse følgende:

- Sammenhæng mellem eksamensformer og den forudgående undervisning
- Hvilke kompetencer eleverne opnår gennem undervisningen og eksamen
- Hvilke kompetencer eksamen måler.

Undersøgelsen er blevet tilrettelagt i samarbejde med konsulentfirmaet DMA/research og er gennemført i november 2002 til februar 2003. DMA har i samarbejde med EVA udarbejdet det endelige spørgeskema. DMA har haft ansvar for den praktiske gennemførelse af undersøgelsen, herunder pilottestning af spørgeskemaer, bortfaldsanalyse, interview mv. DMA's rapport kan læses på EVA´s hjemmeside www.eva.dk.

Spørgeskemaundersøgelsen er en stikprøveundersøgelse blandt 960 lærere ud af en population der ifølge Undervisningsministeriet består af 7.931 lærere. Ved svarfristens udløb havde 585 besvaret spørgeskemaet. Det giver en svarprocent på 61 %.

På baggrund af spørgeskemaundersøgelsen blev der gennemført en interviewundersøgelse blandt lærere. Formålet med denne opfølgning af spørgeskemaundersøgelsen var at afdække sammenhænge og uddybe specielt interessante observationer i det kvantitative datamateriale.

Respondenterne i fokusgruppeinterviewene var lærere der havde deltaget i spørgeskemaundersøgelsen. Fordelen ved denne udvælgelse var at respondenterne allerede via spørgeskemaet havde

indsigt i emneområderne og det var derfor lettere at komme dybere i diskussionen med relevante emner.

I tillæg til undersøgelsen blandt lærere er der lavet en interviewundersøgelse blandt censorer. Der er afholdt tre fokusgrupper, en i København og to i Århus. Formålet med undersøgelsen har været at indhente censorernes vurdering af styrker og svagheder ved de anvendte eksamensformer.

Undersøgelse blandt studenter

Der er også gennemført en kombineret spørgeskema- og interviewundersøgelse blandt studenter fra sommeren 2002. Spørgeskemaundersøgelsen blandt studenterne benævnes studenterundersøgelsen i evalueringsrapporten. Formålet med undersøgelserne var at afdække studenternes oplevelse og opfattelse af de eksamensformer de bliver stillet over for i løbet af den treårige gymnasieuddannelse.

Undersøgelsen sætter fokus på følgende temaer:

- Sammenhæng mellem eksamensform og den forudgående undervisning
- Eksamensforberedelse
- Bedømmelse
- Hvilke kompetencer eleverne har opnået gennem undervisning og eksamen
- Hvilke kompetencer der måles ved eksamen
- Sammenhæng mellem socioøkonomiske og geografiske forhold og eksamen.

Denne undersøgelse er også gennemført af konsulentfirmaet DMA/research og tilrettelagt i et samarbejde mellem konsulentfirmaet og projektgruppen, jf. ovenstående.

Spørgeskemaundersøgelsen blev gennemført blandt et repræsentativt udsnit på 1.000 tilfældigt udvalgte studenter fra alle landets gymnasieskoler. Undersøgelsens resultater bygger på en svarprocent på 57 %.

Som opfølgning på spørgeskemaundersøgelsen er der udarbejdet en kvalitativ undersøgelse bestående af tre fokusgruppeinterview blandt studenter. To fokusgrupper blev afholdt i København og en i Århus. Respondenterne blev rekrutteret blandt studenter der deltog i spørgeskemaundersøgelsen. Formålet med undersøgelsen var at afdække dimittendernes oplevelse af eksamensformerne og årsagsforklaringer til sammenhænge i spørgeskemaundersøgelsen.

Udgivelser fra EVA

Danmarks Evalueringsinstitut har tidligere udgivet:

- *Skriftlige opgaver og vejledning*, december 2000, ISBN 87-7958-001-7
- *Social- og sundhedshjælperuddannelsen*, 2001, ISBN 87-7958-003-3
- *Socialrådgiver- og socialformidleruddannelserne*, 2001, ISBN 87-7958-008-4
- *Samarbejde og sammenhænge*, 2001, ISBN 87-7958-010-6
- *Sammenhænge og samspil,* 2001, ISBN 87-7958-011-4
- *Basisuddannelserne*, 2001, ISBN 87-7958-013-0
- *Historie med samfundskundskab i det almene gymnasium,* 2001, ISBN 87-7958-017-3
- *Fysik i skolen – skolen i fysik*, 2001, ISBN 87-7958-020-3
- *Overgange fra hhx og htx til videregående uddannelse*, 2001, ISBN 87-7958-015-7
- *Teknik og naturvidenskab*, 2001, ISBN 87-7958-024-6
- *Undervisning i pædagogik*, 2002, ISBN 87-7958-056-4
- *Efteruddannelse af lærere på erhvervsskoler og AMU-centre*, 2002, ISBN 87-7958-062-9
- *Det Teknisk-Naturvidenskabelige Fakultet ved Aalborg Universitet,* 2002, ISBN 87-7958-032-7
- *Profiler på hhx og htx,* 2002, ISBN 87-7958-033-5
- *Masteruddannelser*, 2002, ISBN 87-7958-073-4
- *Børnehaveklassen*, 2002, ISBN 87-7958-077-7
- *Datamatikeruddannelsen,* 2002, ISBN 87-7958-078-5
- *Agricultural Science,* 2002, ISBN 87-7958-079-3
- *Folkeskolens afgangsprøver,* 2002, ISBN 87-7958-076-9
- *Efter- og videreuddannelse af undervisere på mellemlange videregående uddannelser,* 2003, ISBN 87-7958-096-3

- *Pædagoguddannelsen,* 2003, ISBN 87-7958-100-5
- *Eksamensformer i det almene gymnasium,* 2003, ISBN 87-7958-104-8

Rapporterne kan læses på EVA's hjemmeside www.eva.dk eller købes hos:

danmark.dk
T 18 81
H www.netboghandel.dk