

“Mundtlig eksamen er en kunst” – Danske gymnasieelever til mundtlig eksamen i fagene historie og engelsk

Julie Marie Isager



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2021:2

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2021:2

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

“Mundtlig eksamen er en kunst” – Danske gymnasieelever til mundtlig eksamen i fagene historie og engelsk

Julie Marie Isager

Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet.

Abstract: Danish and Norwegian high school students are assessed in oral examinations, delivering a presentation and a discussion with two teachers of the discipline, in order to graduate. Oral exams are high stakes since average grades determine entrance into higher education. In an ethnographically inspired case study, the article examines students' perceptions of a good oral exam performance in History and English and how they navigate to deliver it. The article contributes to sparse research in oral exams and suggests a rhetorical framework to provide student formulation of a fitting oral response. Students must persuade the assessors that they should pass the exam. The analysis finds that students struggle to identify what constitutes a good exam performance and navigate analytically and explicitly to estimate what a fitting response is. Models of a good performance are indistinct in class, and even though this is not stated, it is essential to respect disciplinary boundaries.

NØGLEORD (DK): MUNDTLIG EKSAMEN, BEDØMMELSE, RETORISK SITUATION, FITTING RESPONSE, NAVIGERING, HISTORIE, ENGELSK

KEYWORDS: ORAL EXAM, ASSESSMENT IN EDUCATION, RHETORICAL SITUATION, FITTING RESPONSE, NAVIGATING, HISTORY EDUCATION, ENGLISH EDUCATION

About the author: Julie Marie Isager er ph.d.-studerende ved Institut for Kulturvidenskaber ved Syddansk Universitet. Isager forsker i elevperspektiver på mundtlige eksaminer, elevers studieprocesser og dialogisk uddannelse. Se hendes forskerprofil på <https://portal.findresearcher.sdu.dk/da/persons/juliei>

Introduktion

Det er en kunst at gå til eksamen, for lige at ramme det der, det er altså et lille skel, det er svært at ramme. Sådan beskrev gymnasieeleven Marcus ni dage før sin historieeksamen, hvad det kræver af elever at gå til mundtlige eksaminer. Ved danske og norske mundtlige eksaminer skal eleven fremstille sin kunnen om et fag ved at tale til og med deres lærer og en ekstern censor for at bestå. Ca. 45.000 danske gymnasieelever (18-20 år) aflægger årligt den almene studieforberevende studentereksamen, der siden 1848 har haft mundtlige eksaminer som fast eksamensform (Haue, Nørr and Skovgaard-Petersen, 1998) på trods af, at antallet af eksaminerede elever er steget markant på de 175 år. Men trods sin substantielle historie forskes der nærmest ikke i danske studentereksaminer, også selvom eksaminer må antages at have betydning for undervisningen og elevernes forståelse af fag og skole. Forskningsinteressen for denne artikel er ved casestudier at undersøge og vise, hvordan eleverne navigerer i, hvilken faglig kvalitetspræstation mundtlige eksaminer kræver af dem: Hvad skal deres eksamenspræstation leve op til, og hvordan undersøger de det? Hvori ser kunsten ud til at bestå? Artiklen undersøger således, hvordan undervisning i fag og eksamen er indbyrdes relateret fra et elevperspektiv med engelsk og historie som illustrerende eksempelfag.

Danske mundtlige eksaminer udtrækkes til den enkelte elev blandt en større fagrække af Børne- og Undervisningsministeriet og offentliggøres i maj måned samtidig med undervisningens ophør. Eksaminerne gennemføres i juni, og da alle involverede først da kender elevernes eksamensfag, er det vanskeligt at identificere et større antal elever, der eksamineres i et bestemt fag. I et fem måneders feltarbejde i 2018 fulgte jeg tre caseelevers undervisning, forberedelse og eksamensdeltagelse, og det viste sig, at historiefaget og engelskfaget blev udtrykket til studiets elever. Trods det begrænsede antal caseelever, kan analysen vise, hvor forskelligt eleverne griber eksaminerne an, og dermed fungere som udgangspunkt for lærer- og bedømmerdiskussioner om, hvordan eleverne bedst forberedes til god faglig eksamensdeltagelse. De tre cases i de to fag kan fremhæve hinanden: et centralt spørgsmål for eleverne er, hvori den gode præstation består, og spørgsmålet må besvares i det konkrete fag. Eksamen giver eleverne anledning til at formulere sig om kvalitet og identitet i faget, efter at de i tre år har interageret med lærerne om faget i undervisningen. Forberedelse til eksamen er derfor et interessant tidspunkt at undersøge de modeller for den faglige kvalitetsopfattelse, som eleverne afslutter uddannelsen med, og undersøge, hvor denne kvalitetsopfattelse stammer fra. Dette er relevant i en fagdidaktisk forskningsoptik.

Ved historieeksamen trækker eleven en ukendt kildesamling på 10-15 sider og har 24 timers forberedelsestid til at skrive problemstillinger, som de besvarer i deres præsentation ved hjælp af kilderne¹. Ved engelskeksamen trækker eleven tre-seks

¹ Eksamensudtrækningsreglerne ændres i reformer, og artiklen undersøger 2013-Loven, som eleverne var underlagt. De ændres i 2017-reformen, hvor historiefagets eksamen reduceres til 90 minutters forberedelsestid og tre-fem siders kildemateriale. Fagenes læreplaner findes i (Børne- og Undervisningsministeriet, 2013).

ukendte sider tekst og har 60 minutter til at bearbejde teksten og planlægge sin engelsksprogede fremstilling. I begge fag sammensætter læreren eksamensmaterialet. Til begge eksaminer præsenterer eleven i 10 minutter for sin lærer og en censor, en faglærer fra et andet gymnasium. Der er offentlig adgang til eksaminationen, der almindeligvis gennemføres uden tilskuere, da den opfattes som følsom for eleven. Efter præsentationen har bedømmerne og eksaminanden dialog, hvor eksaminator typisk stiller spørgsmål. Eksaminerne varer 30 minutter inklusive votering og karakteroffentliggørelse.² Eksamensbeviset er sammensat af eksamenskarakterer og årskarakterer fastsat af læreren i de enkelte fag.

Tidligere forskning har vist, at de danske styredokumenter er uklare i deres beskrivelse af, hvad disse eksaminer intenderer at bedømme – hvad konstruktet er (Isager 2020). Bedømmerne har stor frihed i karakterfastsættelsen. En elev, der læser styredokumenterne instrueres ikke tydeligt i, hvad de bedømmes på. Problemstillingen bliver derfor, hvordan eleverne finder ud af, hvad der vægtes i bedømmelsen i de fag, hvori eksamen foretages, og hvordan eleverne formulerer kriterierne for den gode eksamenspræstation. Styredokumenternes målformuleringer er en informationskilde blandt andre til at finde ud af, hvordan man er dygtig i et fag, heriblandt undervisningens interaktioner med fageksperter (lærerne) og andre elever forud for eksaminerne. Denne artikel anlægger derfor elevperspektivet på de danske mundtlige eksaminer, som de praktiseres på skolerne.

Artiklens elevperspektiv er motiveret af to forhold: 1. Det samlede eksamensresultat er ”high-stakes”³ for den enkelte elev ved at være adgangsgivende til videre uddannelse. Eleverne må opfattes og respekteres som centrale aktører snarere end som passive modtagere af eksamenspolitik, og de må høres i overensstemmelse med en demokratisk ambition om eksamens ”fairness” (Shohamy, 2002; Barrance, 2019, pp. 566–567; Utdanningsdirektoratet, 2019, p. kap 9). 2. Artiklens antagelse er, at elevs forståelse af eksamenskrav og forventninger har indflydelse på deres forberedelse og eksamensdeltagelse og dermed det grundlag, bedømmerne har for karaktergivning. Elevernes opfattelser af, hvordan et fag praktiseres lødigt, står centralt for undervisningen, der har været styret af faglige mål siden reformen af det danske gymnasium i 2005 (Raae, 2012). Mundtlige eksaminer er en anledning til at studere elevs fagopfattelser og tænkning om, hvordan de klarer sig godt i samtale med fagfolk. Konsekvensen af elevperspektivet på den mundtlige eksamen er, at eleven må tage højde for en række forhold - nogle er faglige, andre muligvis mere relationelle. Elevs faglige eksamensdeltagelse har et situationelt udgangspunkt, og det søger artiklen at tage højde for.

² Der kan klages over eksaminationsgrundlaget, prøveforløbet og bedømmelsen (Børne- og Undervisningsministeriet, 2016: kap 10).

³ En term for at testresultatet får håndgribelige konsekvenser, se evt. Standards for Educational and Psychological Testing (2014) s. 188-189.

Forskning i mundtlige eksaminer fra et elevperspektiv

Internationalt forskes der i eksaminer under betegnelsen assessment. Amerikansk assessmentforskning bruger eksplicite formuleringer kaldet ”constructs” som referencepunkt for at designe og vurdere eksaminer: Hvad intenderer eksamen at bedømme? (Messick, 1989; Kane, 2006, 2013; American Educational Research Association et al., 2014). Argumenter for, at eksamensbesvarelsen afspejler ”the construct”, undersøges i validitetsstudier – også i svenske og norske studier af mundtlige engelskeksaminers ”konstrukt” (Bøhn, 2016; Borger, 2018). Eksamenskonstrukt skal helst afspejles præcist i eksamenspraksis, for hvis elever udprøves i andre eller bredere aspekter end det intendede, er det udtryk for ”construct-irrelevant variance” – en alvorlig trussel mod eksamens validitet (Messick, 1989, s. 34). Eftersom ”[t]ests do not have reliabilities and validities, only test responses do” (Messick, 1989, s. 14), må elevers forståelse af eksamenssituationen og måder at deltage på indgå i eksamensvalidering (Messick, 1995). Men den assessmentteoretiske designtænkning danner ikke baggrund for de danske mundtlige eksaminer, som historisk er ældre, og konstruktet er ikke defineret i de styredokumenter, der regulerer eksaminerne (Isager, 2020). Uden et referencepunkt at vurdere elevernes eksamenspraksisser imod vanskeliggøres eksamensvalidering af danske mundtlige eksaminer efter assessmentteoretisk forbillede, og ”construct-irrelevant variance” i bedømmelsen er et åbent spørgsmål.

Norsk forskning i ”sluttvurdering” er sparsom, skriver den Norske Eksamensgruppe (Utdanningsdirektoratet, 2019). I Nordidactica argumenterer Khawaja for et eksamensdesign i historiefaget, der kan bedømme elevers historiske literacy (Khawaja, 2018). Knekta og Sundströms undersøgelse viser, at svenske elever kan opleve testdeltagelse som givende (Knekta & Sundström, 2019). I norsk kontekst viser Dobson, at mundtlige eksaminer er stærkt situationelt betingede praksisser (Dobson, 2008), og i et tysk etnografisk studium viser Kalthoff, hvordan bedømmelse af mundtlige eksaminer er sociale praksisser blandt bedømmerne (Kalthoff, 2013). Mundtlig eksamen fra et elevperspektiv er undersøgt i et fænomenografisk interviewstudium med 15 australske 25-50-årige teologistuderende, der præsenterer og diskuterer i fem minutter med en kendt studiegruppe (Joughin, 2003) – dvs. et væsensforskelligt testformat fra danske mundtlige eksaminer. Kvifte viser i et norsk mixed methods-studium med 47 spørgeskemarespondenter og 8 interviews med lærerstuderende, at mundtlig eksamen giver mulighed for, at ”vise hvad man kan” (Kvifte, 2011, s. 152), selvom situationen er domineret af nervøsitet. Eksamensformen ligner den danske; de lærerstuderende skal præsentere og diskutere med en kendt og en ukendt lærer. Nissen viser, at mundtlig eksamen for internationale studerende på et dansk universitet er udfordrende og indforståede praksisser, hvor krav og muligheder ikke ekspliciteres (Nissen, 2019). Joughin, Kvifte og Nissens studier er alle på videregående uddannelsesniveau, og dansk gymnasieniveau er efter mit kendskab udforsket.

Da den assessmentteoretiske designtilgang ikke er velegnet til at undersøge dansk mundtlig eksamenspraksis, måtte jeg finde et teoretisk alternativ, der kunne tage højde for både situationelle betingelser fra et elevperspektiv og forskellige faglige mål. Disse

krav kan et retorisk begrebsapparat opfylde, eftersom det kan gribe elevens intentionelle mundtlige præsentation i den kontekstbundne eksamenssituation, ligesom det er relevant for mundtlig fremstilling som del af undervisning (Jers & Wærnsby, 2018). Marcus udtalelse om, at mundtlig eksamen er en kunst, giver associationer til Aristoteles definition af retorik som ”en kunnen, der sætter os i stand til at mønstre de mulige overbevisende momenter i ethvert givent stof” (Aristoteles, 2002, A, II,1). Eleverne befinder sig i en retorisk situation, hvor de via en passende mundtlig besvarelse må overbevise bedømmerne om, at de skal tildeles en bestået karakter for at opnå frit uddannelsesvalg. I artiklens etnografiske casestudium stiller jeg derfor forskningsspørgsmålet om denne situation fra elevperspektivet: Hvordan ekspliciterer og navigerer elever i, hvad et ”fitting response” er til mundtlige eksaminer? Analysebegreberne fitting response (FR) og navigering hentes hos henholdsvis retorikforskeren Bitzer (1968) og den etnografiske literacyforsker Moje (2013).

Efter præsentation af begrebsapparaterne fremlægger jeg feltarbejdet og dets caseelever. Min analyses fund viser sig i materialet fra undervisningsobservationen og frem mod eksamenssituationen i elevforventninger og -refleksioner. Sidst diskuterer jeg de empiriske fund og metodiske udfordringer ved forskning i mundtlige eksaminer.

Teori: Elevnavigeringer for et fitting response ved eksamen

Artiklens navigationsbegreb er inspireret af den etnografiske literacyforsker Elisabeth Birr Moje (2013). Begrebet dækker handlinger og aflæsninger af situationer: Eleverne navigerer i en maritim metafor over have ved at læse omgivelser, stjerner og søkort. Navigering beskriver, hvad elever gør, når de afsøger kriterier for den kommende eksamen. Eleverne navigerer mellem kontekster uden for og i skolen (Birr Moje et al., 2008), mellem fagdiscipliner og emner i skolen, og mellem underviseres ytringer om kriterier og hensigtsmæssige studiemæssige gøremål, og derved er navigeringer handlinger som praktiske svar på krav, som eleverne må forholde sig til i skolekonteksten: At forstå og indgå i interaktioner og diskurser på en i konteksten acceptabel måde (Moje, 2013, s. 366; Borgnakke, 1996, s. 58). At navigere mellem fag og emner kræver blik for, hvad der accepteres som gyldig viden i fagdisciplinen (Moje, 2013, s. 367–8). Elevnavigeringer forud for deltagelse i mundtlig eksamen består i fortolkninger af interaktioner med bestemte mennesker og tekster med formålet at danne sig indtryk af eksamenspræstationens kompleksitet for at kunne give en passende eksamensbesvarelse (et fitting response).

Fitting response stammer fra Bitzers teori om den retoriske situation (Bitzer, 1968). Retorik som vesteuropæisk disciplin har gennem mere end 2000 år undersøgt mundtlig interaktioner fra både normative, produktive og kritiske vinkler (Conley, 1994; Jørgensen og Villadsen, 2009). Centrale diskussioner om retorik fokuserer på samspil mellem form og indhold, lødighed og forførelse, på at tale godt, klogt og retvisende med grundlæggende samfundsorientering. Den danske retorikprofessor Jørgen Fafner definerer retorik som handlende forståelse: Formidling af stof bærer en intentionel erkendelsesdimension i et menneskesyn, der tillader fornuft, vilje og følelse at

overbevise i konkrete situationer og et sprogsyn, hvor form og indhold er uadskillelige (Fafner, 1997, 1999).

Bitzers artikel om The Rhetorical Situation (Bitzer, 1968) blev en toneangivende klassiker (Hauser, 2002; Jørgensen og Villadsen, 2009, s. 91–96). Bitzer definerer komplekser af personer, begivenheder, objekter og relationer som retoriske situationer, når et presserende situationelt problem kan løses eller modereres ved ytringer (Bitzer, 1968, s. 6). Retoriske situationer inviterer, dikterer, kalder på passende ytringer fra retor, der kan opløse problemerne og dermed ændre de impliceredes problemopfattelse (Bitzer, 1968, s. 5–6). Eksamenssituationen dikterer, kalder og efterspørger elevretorenes ytringer; den er et krav for at afslutte uddannelsen og afkræver den enkelte elev en ytring. Mulighederne for at påvirke eksamensstrukturen er begrænsede.

Målet for retor er at give et passende svar på den retoriske situations kald – et fitting response (FR) (Hauser, 2002; Jasinski, 2001, s. 517; Jørgensen og Villadsen, 2009, s. 91–97). FR er en betegnelse for, at ytringen er tilpasset situationens kontekst: ”If it makes sense to say that situation invites a ”fitting” response, then situation must somehow prescribe the response which fits.” (Bitzer, 1968, s. 11 forfatterens fremhævelse). Det er ved sin situationsfortolkning, at retor bliver i stand til at producere et FR (Hauser, 2002, s. 57; Jørgensen, 2000). Faget er afgørende for den retoriske eksamenssituation.

For at kunne analysere retoriske situationskomplekser beskriver Bitzer tre konstituerende elementer: ”exigence”, ”audience” og ”constraints”. Et retorisk exigence er et problem, udfordring eller spørgsmål, som situationen kræver svar på (Bitzer, 1968, s. 6). Ved mundtlig studentereksamen er det overordnede exigence for eleven at bestå eksamen. For at forløse det overordnede exigence, vil eksamen i et fag kræve et særligt begrebsapparat og argumentation, der i sig selv kan udgøre exigences, fx de konkrete spørgsmål, som bedømmer stiller (Jørgensen og Villadsen, 2009, s. 92–93).

Et retorisk audience udgøres af det publikum, som under indflydelse af ytringen kan handle og forløse exigence (Bitzer, 1968, s. 4). Det retoriske audience eksaminator og censor afgør og suspenderer den retoriske situation i deres bedømmelse.

Retoriske situationer udspiller sig kontingent under bestemte omstændigheder, constraints, som kan udfordre eller være ressourcer for retor: 1. Aristoteliske artistiske bevismidler, som retor har indflydelse på og 2. Aristoteliske inartistiske bevismidler, som retor ikke kan ændre. Eleven har indflydelse på sit forberedelsesniveau og sin præsentation, men ikke på kildesættet, censorallokeringen eller på den tidslige ramme.

Retors situationsforståelse kan udfordres af, at retoriske situationer kan være mere eller mindre komplekse og velstrukturerede (Bitzer, 1968, s. 11). Bitzers eksempel tættest på den mundtlige eksamen, er retssagen. Den er kompleks på grund af dybde og nuancer i skyldsspørgsmål og bevisers gyldighed og velstruktureret, fordi der er formelle forventninger til, hvordan procedurer gennemføres, og medvirkende udvælges. Som retssagen er eksamensproceduren beskrevet mht. oplæggets, eksamens og materialernes omfang, og kompleksiteten angår forventninger til fagsprog, metoder og kriterier.

Bitzers teori om retoriske situationer og FR er mest brugt tekstanalytisk, og jeg bruger FR i mit etnografiske studium af mundtlige studentereksaminer for at kunne

følge, hvordan elevretorer via deres analyser af den retoriske eksamenssituation formulerer, hvad en passende eksamenspræsentation og dialog er i deres tale til lærerbedømmerne.

Metode

Elevernes eksamenssituationsfortolkning og navigeringer fanger jeg bedst ved etnografisk feltarbejde (Harrison, 2018) i den gymnasiale hverdag op til eksaminerne.

At få adgang til situationsfortolkning krævede efter min vurdering tillid gennem længerevarende kontakt mellem eleverne og mig som forsker af flere grunde: 1. Forskningsetiske: Det er almindelig accepteret, at elever er nervøse ved mundtlige eksaminer. At tale om eksaminerne og følge elever til mundtlige eksaminer risikerer at forstærke denne nervøsitet. Jeg søgte at reducere min negative påvirkning af elevernes eksamensresultat ved søge at lære dem at kende over længere tid. 2. Logistiske: På grund af det danske eksamensudtrækningssystem, var det først muligt at identificere eksamensfag for de enkelte elever tæt på eksamen. Derfor måtte jeg følge undervisning med caseeleverne i alle deres potentielle eksamensfag. Årsagen til dette var, at jeg af 3. forskningsmetodiske grunde gerne ville have adgang til undervisningens interaktioner, som skaber kontekst for elevernes navigeringer og eksamenssituationsfortolkning – grundlaget for deres FR. Antallet af caseelever måtte derfor være begrænset.

Før offentliggørelsen af eksamensfag aftalte jeg med to skoler og lærere at følge elevernes hverdag på det studieforbereende gymnasiums mest populære studieretning (samfundsfag, engelsk og matematik). Fra februar til maj 2018 fulgte jeg undervisning med tre klasser (80 elever) i 10 fag, interviewede 15 elever og fulgte særligt tre caseelever fra to klasser for at kunne dække caseelevernes eksamensfag. Empirien er fastholdt i feltnoter, lydoptagelser, observationsskemaer og fotos. Jeg præsenterede projektet uden lærers tilstedeværelse, sad bagerst i lokalet, spiste frokost med eleverne og fulgte dem i gruppearbejde, dvs. positionerede mig som elev, men sørgede for at være tilgængelig for lærere. Rekrutteringen af caseelever og interviewdeltagere foregik i god tid inden eksamensperioden for ikke at presse elever til at lade mig overvære deres eksamen.

Efter offentliggørelsen af eksamensfag observerede og lydoptog jeg ikke-obligatoriske såkaldte spørgetimer, hvor læreren tilbyder at svare på elevernes spørgsmål. Jeg fulgte caseelevernes eksamensforberedelser tæt og observerede deres eksaminationer beskrevet i håndskrevne observationsnoter med lydoptagelser af samtaler mellem elever inden og efter eksamen. Jeg observerede i alt otte mundtlige eksaminer i syv fag. Samtlige involverede er anonymiseret før analyseprocessen.

Min analyses udgangspunkt er caseelevernes forløb i historie og engelsk, og jeg anser elevernes forløb som paradigmatisk cases, der belyser mere generelle mønstre i det etnografiske materiale (Flyvbjerg, 2015). Formålet med casestudiet er at forstå det kontekstbundne fænomen i dybden, og derfor kan kun tre caseelevers forløb illustrere problemstillinger, der opstår i og med elevernes eksamenspraksisser. Generalisering sker derfor ved at sammenligne dette casestudium med andre cases eller ved læserens

egen overførsel til andre eksempler (Stake, 2005). Dette kaldes teoretisk generalisering og kan ikke sammenlignes med statistisk generalisering, hvor en repræsentativ stikprøve kan kortlægge en samlet population (Ramian, 2012, pp. 20–21). Caseeleverne skal ikke forstås som repræsentative for alle elever (Small, 2009), og analysen kan ikke svare på, hvor udbredte navigeringerne og FR-forståelserne er. For at undersøge, om analysens fund fra af de tre caseelevforløb kunne genfindes i det bredere materiale, har jeg sammenholdt fundene med de 15 elevinterviews og den øvrige feltarbejdsempiri. Caseanalysens fund har alle tendenser, der kan genfindes i andre elevers udtalelser.

Analysen af den etnografiske empiri har bestået af både strukturerede og associative processer (Bundgaard, Rubow and Overgaard Mogensen, 2018; Harrison, 2018). Al materiale knyttet til de tre caseelevers eksamensforløb i de to fag er identificeret, transskriberet og organiseret på tidslinjer. Mine omfattende analyser af elevernes forløb blev kondenseret i teksten til analytiske hovedpointer. For at lade analysen udfordre og validere de analytiske fund har kolleger læst og analyseret transskriptioner af undervisningssituationerne.

Analyseresultaterne skal ikke læses som en kortlægning af caseelevernes kontekstfortolkning, men som min forskerfortolkning af det etnografiske datagrundlag. I min forskerfortolkning skriver jeg FR frem ud fra min analyse af det samlede materiale om elever og undervisningsforløb, dvs. eksplicite skriftlige og mundtlige udsagn og alle de iagttagelser om processer og handlinger, der er nedskrevet i mine feltnoter. Alle elev- og lærercitater i artiklen angivet i kursiv er transskriberede udtalelser med det formål at lade deltagernes egne formuleringer stå frem. Citater har til formål at eksemplificere bredere mønstre i materialet ved dybdenedslag for at underbygge den analytiske konklusion og for at vise empiriens kompleksitet (Bjerre, 2015). Fyldige empiriske klip kan ses i bilag 2 for at skabe transparens til materialet.

I analysen fremlægger jeg først konklusioner om FR og navigeringer som mønstre i materialet inden udtrækning af eksamensfag og derefter fund for perioden efter udtrækningen, hvor eleverne ved, at historie- og engelskeksamen er reelt forestående.

Caseeleverne

Alle caseeleverne er velfungerende i klasserummet og endte med karaktergennemsnit over middel og kan præsenteres således ud fra feltnoterne:

Christian får svingende karakterer og er forholdsvis stille i undervisningen. Han fortæller, at han *kun sjældent bliver overrasket eller decideret skuffet over en karakter og er middelforberedt*. Christian foretrækker *at vide præcis, hvad han skal*, og det udfordrer ham ikke at vide, hvilke af syv fag, han skal eksamineres i.

Marcus får karakterer lidt over middel og er forholdsvis talende i undervisningen. Mundtlige eksaminer er hans foretrukne, fordi han *takler sin nervøsitet hensigtsmæssigt* og har gode oplevelser med mundtlig fremstilling. Han fortæller, at han samarbejder med sine forældre og dygtige studiekammerater om de faglige opgaver.

Kamilla får karakterer over middel og er forholdsvis talende i undervisningen. Mundtlige eksaminer gør hende *nervøs*, fordi den afgørende eksamenssituation gør samtalen *akavet*. Kamilla er velforberedt og kendt i klassen for sin studiemæssige

systematik. Hun deler noter med sine nære klassekammerat Mona, og de støtter og udfordrer hinanden fagligt.

Marcus og Christian går i samme klasse og trak begge historie, Kamilla går i en anden og trak engelsk.

Min feltrelation til Marcus, Christian og Kamilla var præget af elevernes forskellige nervøsitetsniveauer. Kamilla inviterede mig som nervøsitetsdæmpende observatør til hendes eksamen, og Marcus bød mig velkommen på min forespørgsel. Christian overvejede, om min tilstedeværelse ville gøre ham mere nervøs. Derfor observerede jeg ikke hans historieeksamen, men fulgte ham tæt i dagene op til eksamen og deltog efterfølgende i hans oldtidskundskabseksamen.

Foruden undervisningsobservationer og feltnoter består materialet fra Christians forløb i historie af tre interviews, kildesæt, noter fra hans forberedelse, lydoptagelser og observation i forbindelse med trækket og en timelang telefonsamtale umiddelbart efter hans eksamen. Materiale fra Marcus' forløb i historie består af fire interviews, kildesæt, noter, hans manuskript, synopsis til bedømmerne, tidslinje for kilderne, observationsnoter fra undervisningen og eksamen, samt lydoptagede samtaler før og efter eksamen. Materialet fra Kamillas forløb i engelsk består af fire interviews ud over uformelle samtaler, løbende telefonisk kontakt, hendes elektroniske notebibliotek og eksamenslæseplan, manuskript, eksamenstekst, lydoptagede observationer før og efter eksamen samt mine noter fra selve eksaminationen.

Analyseresultat

Analysen viser to fund før udtrækning og to efter:

1. Elevernes udsætter formuleringer af FR og navigeringer til efter udtrækningen er offentliggjort, da *det kommer an på*, hvordan udtrukket falder og hvilke andre elever, der får udtrukket samme eksamensfag. Eleverne har præferencer for deres eksamensudtrækning, og det kommer til udtryk i fire parametre: Deres selvoplevede faglige styrker, eksamensformens forberedelsestid, pensums størrelse og relation til læreren.
2. Undervisningen i historie og engelsk udlægger ikke den retoriske eksamenssituationens kompleksitet i månederne op mod udtrækningen og giver ikke eleverne tydelige modeller for, hvad et FR til eksamen består i.
3. Kompleksiteten i eksamen er stadig intakt i de såkaldte spørgetimer, der handler specifikt om eksamen.
4. Caseelevernes FR og navigeringer adskiller sig på væsentlige punkter: Christian analyserer undervisningsinteraktioner og mærker FR *i maven*, Marcus formulerer FR omfangsrigt og fagsprogligt og navigerer efter styredokumenterne og undervisningspraksis, mens Kamilla navigerer efter lærerens struktur og konsolideringer i den daglige undervisning og er udfordret af ikke at kunne identificere FR.

Analysens første og andet fund er genereret af empiri før udtrækning af eksamensfag, det tredje og fjerde af materiale efter udtrækningens offentliggørelse.

Fund 1: Eleverne udsætter formuleringer af FR og navigeringer til efter udtrækning

Min analyse af den samlede empiri før udtrækning af eksamensfag, inklusiv interviews med 15 elever, viser et mønster: Eleverne har præferencer for udfaldet af udtrækningen af eksamensfag. De argumenterer for præferencerne ved at vægte fire parametre mod hinanden:

- Selvoplevet faglig styrke: Eleverne har en klar oplevelse af, hvilke fag de klarer sig godt i, og antager, at dette har betydning for deres eksamensresultat. At skulle til eksamen i yndlingsfaget har betydning for elevernes optimisme for udfaldet af den kommende eksamenssituation og -forberedelse.
- Eksamensformen i det enkelte fag: Eleverne foretrækker at have 24 timers forberedelse frem for kortere tid, fra de trækker materiale, til de skal aflægge eksamen. Argumentet er, at det giver mulighed for at finde ro og fokus i stedet for en oplevelse af at måtte lægge en tilfældig vinkel på stoffet som konsekvens af tidspres.⁴ En elev foreslår fx spansk som foretrukket eksamensfag, men ændrer mening, fordi eksamensformen *vist er lavet om fra 24 timer til 24 minutters forberedelse*.
- Pensums størrelse: Et treårigt fag på højt niveau har et væsentligt større pensum end et etårigt, hvilket er betydningsfuldt for forberedelsens omfang. Eleverne accepterer en stor forberedelsesopgave, hvis de tre andre parametre opvejer det.
- Relation til læreren: Mangefacetterede relationelle aspekter mellem lærere og elev betyder meget for ønskerne til udtrækningen, fx fornemmelsen af at forstå læreren i hverdagsundervisning og at kende lærerens faglige præferencer og lærerens spørgsmålsformulering og forventningen om at læreren vil overholde sine aftaler med eleverne og de formelle rammer.

Ranglisten af fag og usikkerhed om mange kontekstuelle faktorer suspenderes først, når udtrækningen fastslår, hvilket eksamensfag der skal realiseres. Men at kunne forklare sine præferencer for eksamensudtrækning er ikke det samme som at eksplicite, hvad et FR i fagets eksamenssituation er.

Men før udtrækningen af eksamensfag, er den retoriske eksamenssituation kald ikke tydeligt for eleverne, og de konstituerende elementer stadig for uvisse til, at eleverne begynder den analyse, der udmønter sig i FR. Exigence i form af fag og eksamensmateriale er diffust: Formuleringer af FR i enkelte fag formuleret enten taksonomisk eller med konkret fagterminologi er enten fraværende eller generaliseret til at give *de rigtige svar* (bilag 2, klip 1 og 2) - det kommer an på faget. Eleverne konkretiserer ikke FR i eksamenssituationen før udtrækning. Constraints i form af eksamensplanens datoer, og andre elevers eksamensfag er ukendte. Caseelevernes navigeringer i form af samarbejdsrelationer mellem eleverne står og falder med, om

⁴ Den korteste forberedelsestid til mundtlige eksaminer er 24 minutter med et ukendt bilagsmateriale. Marcus og Kamilla har tidligere prøvet denne eksamensform i biologi.

klassekammerater får udtrykt samme eksamensfag. Eksamensplanen bestemmer forberedelsestid mellem eksaminerne, og det påvirker navigeringsmulighederne. I stedet for at fordybe sig i alle de potentielle retoriske situationer udsætter eleverne grundigere analyse af den retoriske situation. Kamilla og klassekammeraten Mona ”orke ikke rigtig at arbejde mere i takt med at udtrækningen flytter tæt på. Der er meget pres, men de kan ikke rigtig samle sig.” (Feltnote, otte dage før udtrækning af eksamensfag, 15. maj 2018).

Det retoriske audience, eksamens bedømmere, har dog elevernes interesse, fordi lærerens varetagelse af faget er en vigtig parameter for elevernes FR og navigeringer. For selvom eksamen sker i et bestemt fag, er der forskel på, hvad en passende eksamensbesvarelse er hos forskellige lærere, fx:

Jeg synes, det er svært at læse, hvordan de fag lige sådan skulle klares perfekt. Specielt de sproglige fag, fordi det er meget op til den enkelte lærer, hvilken måde man gør det. Jeg tør vædde med, at hvis vi havde en anden dansklærer, så var det en anden måde, vi læste på, og en hel anden type opgaver, vi laver, og det har de andre klasser også. (Interview, Christian, marts 2018, bilag 2, klip 3)

Christian antager større enighed om FR hos audience ved matematikeksamen end fx i engelsk og dansk (bilag 2, klip 1) (se Kvifte, 2011, s. 124, 150–151). Dette stiller Christian i et dilemma: Skal han følge sin egen vej i stoffet eller søge at imitere sin lærers (bilag 2, klip 3)? Da lærere ikke er enige om faglige kvalitetsparametre, er censor et *wildcard* (bilag 2, klip 3). Censor må tillaes med fagterminologi, som læreren har demonstreret i undervisningen:

Det gælder om at forføre sin censor. Og hvordan gør du det? Det gør du, hvis du kan bruge noget korrekt faglig terminologi (Interview, Marcus, marts 2018, bilag 2, klip 2)

Eleverne udsætter altså yderligere analyse af eksamenssituationen og formuleringer af FR til efter udtrækningen er offentliggjort, selvom eleverne bliver undervist i fagene.

Fund 2: Undervisningen i historie og engelsk giver ikke tydelige modeller for eksamenssituationens FR

Når eleverne ikke fordyber sig i FR før udtrækningen, hvor de dog undervises i fagene, bliver spørgsmålet, hvordan undervisningen peger på, hvad et FR ved mundtlige eksaminer er, og det vil dette analyseafsnit undersøge.

Fitting response i historieundervisning

Min analyse af Christian og Marcus historieundervisning med henblik på den kommende retoriske eksamenssituation resulterer i følgende forskerfortolkede FR: Eksaminanden bør eller skal ud fra en vurdering af kilderne opstille for bedømmerne relevante problemstillinger og derved vise at have læst og forstået kilderne med bestemt historisk faglighed: At have foretaget metodiske kildekritiske betragtninger om afsender- og modtagerforhold, tendens og den historiske situation eller kontekst, som

kilden optræder i. Hvad relevante problemstillinger er i kildesættet, er et kernespørgsmål i eksamen, og det komplekse spørgsmål besvarer læreren ikke, og dermed er eksamens FR komplekst.

Det er et mønster for undervisningens gennemførelse at mime historiefagets eksamensform, da eleverne formulerer spørgsmål og besvarer dem ud fra kilderne. Læreren stiller et ordret ens spørgsmål til eleverne i alle observerede lektioner: *Hvad kan man bruge denne her kilde til, når I får den udleveret til eksamen?* Elevernes svar på spørgsmålet varierer fra problemstillinger (*man kunne spørge den sådan om, hvordan det var at føre valgkamp [i det antikke Grækenland], og hvordan det handler om at føre nutidig valgkamp*) til brede stikord eller temaer (*noget om slaveri*). Historielæreren anerkender alle typer af besvarelser, der tematisk relaterer sig til kildematerialet, men bruger ikke elevernes forslag til metakommunikativt at modellere, hvad et godt spørgsmål eller et godt svar er – ud over, at det skal have relevans for kilderne (bilag 2, klip 4), og at *hvis I springer nogen [kilder] over, så begrund I hvorfor I springer dem over* (Undervisning, historie, 16. marts 2018, bilag 2, klip 4).

Læreren beskriver eksamenssituationens struktur flere gange i den observerede undervisning, da *de fleste elever har svært ved at huske eksamensformen* (Undervisning, historie, 5. marts 2018, bilag 2, klip 5), men eksamenssituationens kompleksitet forstået som argumenter for eller diskussion af, hvorfor den har den struktur, forekommer ikke i de observerede timer.

Både elever og lærer taler i passive sætningskonstruktioner, der henviser til epokens syn på bestemte spørgsmål, fx *hvordan man anså vigtigheden af de forskellige håndværkstyper* (Undervisning, historie, 16. marts 2018, klip 4). Men eksamenssættene har også en yderligere passiv form, da der *lægges op til noget bestemt* (bilag 2, klip 5). I sin sammensætning af kilderne har historielæreren søgt at få kildesættet til at pege på bestemte for læreren oplagte problemstillinger og viser derigennem indirekte, at det retoriske audience har forventninger til FR: Eksamensmaterialet har en bestemt rød tråd, som eleven skal fange.

Eleverne forsøger at undersøge den kommende eksaminators forventninger til FR i undervisningen. Fx kan elever inddrage såkaldt supplerende materiale, men er det mere fitting, hvis eleven selv har fundet en kilde som supplement til det trukne materiale?

Elev: Og det er ikke fordi det trækker vildt meget op, hvis man selv er ude og finde et?

Lærer: Næ. Det er det ikke nødvendigvis. (Undervisning, historie, 16. marts 2018)

At finde passende supplerende materiale og behandle kildesæt på 24 timer indebærer prioritering af tid i forberedelsesprocessen. Spørgsmålet er rettet mod situationens kompleksitet, men det uklare lærersvar reducerer ikke eksamenskompleksiteten ved at henvise til et godt eksempel for eleven. Dette er et mønster i undervisningen: Eksamen er indirekte til stede i undervisningen hele tiden, og samtidig bliver den ikke håndgribeligt fremvist ved metakommunikerede eksempler på gode besvarelser.

Fitting response i engelskundervisningen

Min analyse af Kamillas engelskundervisning med henblik på den kommende retoriske eksamenssituation resulterer i følgende forskerfortolkede FR: Eleven skal ud fra sin viden om genren af de engelske tekster i eksamensmaterialet, tekstens tidsperiodes normer samt generel baggrundsviden analysere og diskutere tekster i et grammatisk korrekt engelsk talesprog. Mere konkrete forventninger til et FR ekspliciteres eller demonstreres ikke.

Undervisningens mønster er, at engelsklæreren har initiativet: læreren stiller spørgsmål – elever svarer – læreren evaluerer (Initiativ-Respons-Evalueringsspørgeformen), der forudsætter almen viden og identifikation af lærerens faglige sti (Høegh, 2018, p. 191-192) i grammatiske øvelser og i samtaler om temaer med udgangspunkt i multimodale materialer. Dialogen i denne introduktion til litterære fantasyværker illustrerer interaktionen:

Lærer: Why would I want to finish with Game of Thrones?

Elev#1: Because it is not finished?

Elev#2: It is some kind of alternative?

Lærer: Why do you say alternative?

Elev#2: I think the form of Game of Thrones is different and as far as the series goes, they are actually writing it before the actual books of Game of Thrones is published

Lærer: What is the problem with the author in Game of thrones? (ingen svarer) He's really old and he's not very productive

Elev#1: I think it has to do with age. All the other examples [fantasyværker] are older

Lærer: I tried to order them chronologically and we are going back to 19th century, so this is really part of the victorian stuf that we've dealt with

(Undervisning, engelsk, 19. februar 2018)

Konsolidering foregår i følge eleverne ved, at *hvis han kan snakke videre på det, du siger, så ved du, at det er rigtigt* (pausesnak, engelskundervisning 13. april, bilag 2, klip 6). Spørgeformen bruges i undervisningens indledning og i den afrundende dialog i plenum. Eksamen nævnes sjældent, men læreren bruger den, hvis elever har uhensigtsmæssige attituder, fx mindre seriøse svar som her ved grammatikundervisning (bemærk spørgeformen):

Lærer: Det er ikke datid, det er kort tillægsform

Elev: Jeg kan ikke- (ler)

Lærer: Er det en god ide at sige, jeg kan ikke grammatik til eksamen?

(Undervisning, engelsk, 19. februar 2018)

I april er eleverne *stadig ikke blevet introduceret til prøveformen*, og eleverne beskriver, at engelskundervisningen er ufokuseret og *fremtidståget*:

Mona: Vi sådan selv skal finde ud af () hvor vi er henne, hvad vi laver, og hvad vi eventuelt kan bruge det til, og hvordan det passer ind i konteksten, det er ikke noget der bliver givet på forhånd (Pausesnak, engelsk, 13. april 2018, bilag 2, klip 7)

Der fremgår ikke nogen tydelig model for eksamensbesvarelsen i undervisningen fra elevperspektiv: Et FR i undervisningen i elevformulering er *at tale om alt muligt, hvor grammatikken er god, og indholdet og baggrundsviden er godt*, og desuden har eleverne registreret, at læreren har fortrukne fraser, som kan reproduceres, fx *det er en sandhed med modifikationer* (Pausesnak, engelsk, 13. april 2018, bilag 2, klip 8)

I begge undervisningsforløb står eksamenssituationens FR ikke eksplicit frem, og det er uklart, hvad en god eksamensbesvarelse er. Eleverne kan fortolke den passende besvarelse med stor frihed.

Fund 3: Eksamenskompleksiteten er stadig intakt i spørgetimerne

Da eksamensfagene offentliggøres, er historieeksamen en realitet for Marcus og Christian og engelskeksamen for Kamilla. Begge lærere afholder en såkaldt spørgetime, der giver en sidste mulighed for at afklare FR.

Spørgetimen i historie foregår ved, at læreren tilbyder at svare på elevernes spørgsmål, og i løbet af ca. 35 minutter bliver der kun stillet ét spørgsmål til et historisk fænomen (ständerforsamlinger). Resten af tiden bruges på spørgsmål om eksamensstruktur og FR-kompleksiteten. Et eksempel er, om eleven bliver *slagtet på* at *vinkle* eksamensmaterialet på en anden måde end lærer og censor forventede. (Spørgetime, historie, syv dage før eksamen. juni 2018, bilag 2, klip 9). Historielæreren gentager, at eksamensmaterialet *lægger op til noget bestemt*; indeholder et bestemt spor, der skal identificeres og holdes. En elev søger eksemplificering af, hvordan periodiske overlap mellem eksamensmateriale skal håndteres:

Elev: Hvis man nu har trukket koloniseringen, men oplysningstiden og koloniseringen de overlapper hinanden, kan du så godt spørge til noget med oplysningstiden?

Historielærer: Nej, det vil jeg ikke sige var oplagt, nej. Altså, det kommer an på, om det sådan giver mening på en måde

Elev: Der er jo ret mange perioder, der overlapper hinanden

Historielærer: #Ja, sådan er det jo i historie, der kan vi ikke sige, at her er der en grænse, det kan godt være, det vil jeg ikke udelukke. Det kan godt være, at jeg sådan spørger, det kan være, der er en ide eller en tanke. Hvor møder vi den andre steder, eller- I skal jo også bevise, at I har det der overblik over historien, over brud og kontinuitet, det er jo det, der er fokus i historie. Så det skal I også kunne vise. At historie er ikke sådan en skuffe, som man putter ting i, og så lukker man den, så går vi videre til noget helt nyt. Sådan er det jo ikke. Så I må gerne kunne trække de der perspektiver fra det ene til det andet. Det viser da et overskud. Og det SKAL I vise (Spørgetime, historie, syv dage før eksamen. juni 2018)

Der er på den ene side eksamenssættens fokus, som eleverne skal holde, og samtidig skal der perspektiveres til noget ubestemt andet. Spørgetimens øvrige lærersvar er ikke

mere konkrete eller eksemplificerende end i transskriptionen her. Fokus på brud og kontinuitet er citater fra læreplanen, hvorimod at vise overskud må være element i et overbevisende FR. Det er elevens opgave at fortolke den ønskede røde tråd, fokus for kildesamlingen, samt relevansen af supplerende materiale.

Spørgetimen i engelsk starter også med åbne spørgsmål fra eleverne, der efterspørger modeller for analyse og perspektivering. Lærersvarene lyder, at *analyse er at se, hvorfor forfatteren har gjort det, de har gjort*, og perspektivering er *et bredere kig til andre tekster*, og læreren ikke vil give *en firkantet forklaring på, hvad en god perspektivering er* (bilag 2, klip 10). Spørgetimens sidste interaktion før eksamen viser usikkerhed om kvaliteten af analysen, der er kernelement i FR, fx

Elev: Altså har du sådan nogle deciderede eksempler på, hvordan man analyserer sådan nogle, eller et papir hvor der står sådan#

Lærer: Vi har brugt de her modeller de sidste tre år. Det er dem, som du skal have fat i.

Elev: Og hvor får jeg fat i dem? (Spørgetime, engelsk, fem dage før eksamen, juni 2018)

Lærer besvarer ikke spørgsmålet, og det er elevens opgave at identificere modellerne.

FR ekspliciteres enkelt af læreren: *analyse, indhold og sprog*. Samtidig holdes FR åbent for den ukendte censor:

Engelsklærer: I bliver bedømt på jeres evne til at analysere og tale engelsk. Og hvor meget det fylder, kan jeg ikke fortælle jer. Fordi det kommer an på, hvem det er, som er censor. Fordi censorer lægger vægt på forskellige ting. Og jeg har haft nogle censorer, hvor jeg måtte trække dem over på indholdet hele tiden, fordi de fokuserede meget eneøjjet på sprog, og andre, hvor man skulle trække dem over på sprog. (Spørgetime, engelsk, fem dage før eksamen, juni 2018)

Kvalitetskriterier som fx en grundig, tekstnær analyse eller et flydende, eksperimenterende eller fejlfrit sprog må eleven selv tilføje, og der er ingen henvisninger til gode eksempler fra undervisningen. Den kommende eksaminators forventninger til besvarelsens struktur er genstand for mange elevspørgsmål. En elev søger at overføre præsentationsstrukturer mellem fagene:

Elev: A presentation of the text and subject and disposition, then a very short presentation of the text, then an analysis, then an interpretation and give a perspective to another text in the subject. (Spørgetime, engelsk, fem dage før eksamen, juni 2018, bilag 2, klip 11).

Engelsklæreren fremhæver, at strukturen er brugbar *i dansk*, og da engelsklæreren almindeligvis argumenterer et nej på denne måde, konkluderer jeg, at strukturen ikke er anvendelig ved engelskeksamen. Den manglende model for eksamenssituationens FR er en pointe for læreren: Eleven skal udfylde en åben, uafgrænset forventning, og fremstillingens struktur og perspektiveringer er valgfri. Det er elevernes opgave at forvalte eksamensbesvarelsens 'frihed', muligvis under antagelse af, at eleverne ved, hvad kvalitet i faget er.

Spørgetimer og den forudgående undervisning formulerer løst, hvad det retoriske eksamensaudience anser for at være faglig kvalitet. Eleverne må i høj grad selv foretage fortolkningen af den retoriske eksamenssituationens kompleksitet, og undervisningens redskaber synes utilstrækkelige for eleverne. Hvordan eleverne håndterer eksamenssituationens kompleksitet, navigerer og formulerer FR, fremstiller de kommende casebeskrivelser.

Fund 4: Elevernes FR og navigeringer adskiller sig på væsentlige punkter

Analysens sidste afsnit fremstiller caseelevernes FR og deres navigeringer i eksamensforløbene.

Christians fitting response og navigeringer ved historieeksamen

Min forskerfortolkning af Christians formulerede FR til sin retoriske historieeksamenssituation lyder: Mundtlig eksamen i historie skal give det rigtige svar. At identificere det, er vanskeligt. Det er vigtigt at være sikker i sin præsentation for at vise, at man kan faget.

Christian bruger ikke konkrete historiefaglige begreber, aktører eller begivenheder i vores samtaler hverken før eller efter udtrækning. Hans udtalelser om FR knytter sig i høj grad til audience: Hvilke forventninger bedømmerne har til præstationen. Dette betyder, at han nedprioriterer læringsmålsformuleringer i styredokumenter, fordi det ikke er så *objektivt, som det måske burde være*. (Interview, Christian, marts 2018, bilag 2, klip 12)

Analysen af feltarbejdets materiale viser, at Christian navigerer ved at observere nuancer i underviserpraksisser og får overleveret beskrivelser fra andre elever om praksisser i andre klasser. Han er opmærksom på forskelle mellem de handlede kvalitetskriterier i undervisningen og læreplanens eksplicite læringsmål.

Da historieeksamen nærmer sig, begynder Christian at undersøge, hvordan de andre elever griber mundtlig historieeksamen an. Han undersøger sine kammeraters forståelse af FR, søger noter over sociale medier, taler med andre elever for at høre, hvordan de gør, og hvad der fungerer. Han inddrager lærers powerpoints og fagbøger, men nævner ingen supplerende tekster.

I samtale dagen inden han skal trække sit kildesæt, svarer han på mit spørgsmål: Hvad er så en god præstation i historie? med at sige, at han gerne vil have middelkarakteren 7 – en måde at svare ikke-komplekst på mit intenderede komplekse spørgsmål om FR:

Forsker: Ja. Og hvad skal du så gøre for at få 7?

Christian: Jeg tror, jeg skal () jamen jeg skal kunne snakke de der, jeg tror det er 10 minutter, 12 minutter eller sådan noget, og der skal jeg selvfølgelig kunne snakke fuldkommen og være sikker () i det jeg siger, kunne begrunde det med citater eller anden faglig begrundelse. () Ja, og så den der dialog efter, der skal jeg så også kunne () ja, svare rimelig bredt alligevel i forhold til, men jeg tror også, de spørger til sådan i forhold til, hvor meget man selv

lægger op til, altså sådan. De spørger jo ikke til et helt andet emne, altså man skal jo perspektivere til et andet emne, og der spørger de jo ikke til noget, som man ikke har perspektiveret til, kunne jeg forestille mig, medmindre man er en, der ligger fuldstændig i toppen og har svaret på alt i forvejen. (Interview, Christian, dagen inden eksamen, juni 2018)

Et FR til karakteren 7 er at kunne svare, at overholde tiden, begrunde udsagn med kildehenvisning og at være sikker. Christian identificerer mange aristoteliske inartistiske constraints uden for sin egen indflydelse, hvilket gør ham usikker. Samtidig opfatter han paradoksalt, at det er centralt *at føle sig sikker*, hvilket jeg fortolker som sikkerhed for, at faglige pointer er holdbare og troværdige.

Christian har svært ved at formulere FR eksplicit, men har derimod implicit en kropslig oplevelse af *lidt, der trækker i maven*. Han kan mærke og vurdere sin egen præstation i selve eksamenssituationen, men den er vanskelig at forberede og krævende at reagere hurtigt på (Interview, Christian, to dage før eksamen, juni 2018, bilag 2, klip 13).

Dagen før sit træk spørger Christian til de andres problemstillinger og planer for de 24 timers forberedelse. *Det er jo en del af min forberedelse, det er () at bruge andres erfaringer på en eller anden måde.* (Christian, telefonsamtale en time efter eksamen, juni 2018). Han agerer prøvepublikum for Peter med samme eksamenssæt (National identitet og dansk demokrati) og får derved inspiration til problemstillinger⁵ og fremlæggelsen. Christian får den næsthøjeste karakter 10, fordi han brugte *alle bilagene til min fremlæggelse og inddrage dem, bruge citater og sådan og knytte dem til historiske begivenheder*. Kvalitetsparameteret var, at hans præsentation var *gennemarbejdet* (Christian, telefonsamtale en time efter eksamen, juni 2018, bilag 2, klip 15).

Christian har ved en intuitiv analyse af den retoriske situation lyttet og observeret sig frem til FR, som var acceptabelt for det retoriske publikum. Han formulerer sig stadig uden fagspecifikt vokabularium.

Marcus' fitting response og navigeringer ved historieeksamen

Min forskerfortolkning af Marcus formulerede FR til sin retoriske historieeksamenssituation lyder: Opnå så mange faglige mål som muligt inden for tidsrammen i en velstruktureret, velargumenteret, præcis præsentation på analyserende og diskuterende taksonomisk niveau, der inddrager paralleller mellem fortid/nutid/fremtid, kildekritisk refleksion over bilagsmateriale og udvalgt relevant supplerende materiale, der viser selvstændighed og selvsikkerhed med et minimum af manuskriptbrug fremført i en god stemning, og hvor eleven har initiativet.

Han taler længere end Christian om dimensioner af den gode mundtlige eksamenspræstation, mere engageret og eksplicit om eksamen og FR og inddrager løbende historiefaglige begreber, begivenheder og aktører i interviews.

⁵ Christians eksamensproblemstillinger kan ses i Bilag 2, klip 14.

Marcus navigerer efter historielærerens instrukser og praksisser i undervisningsrummet og efter særligt betroede klassekammeraters fortællinger. Han øver sig i at formulere responses for sine forældre, der fingerer retorisk audience og konfronterer ham med spørgsmål (Interview, Marcus, marts 2018, bilag 2, klip 2). Formålet med at eksplicite og lade samtalepartnere stille ham spørgsmål er, at han sikrer sig at undgå indforståetheder og at få struktureret sin fremstilling.

Han inddrager noter fra undervisningen, pensum, læringsmål, karakterbeskrivelse fra læreplanen og henter systematisk supplerende materiale til alle historieeksamens temaer fra andre undervisningsfag (dansk, religion, samfundsfag, engelsk, oldtidskundskab), fra medier og lystlæsning. Han skriver manuskripter i flere versioner og syntetiserer fag og tekster.

Marcus inviterer mig til sin læsning af læreplan, vejledning og karakterbeskrivelse i historie god tid før sin eksamen i en selvinitieret think-aloud-læsning (Charters, 2003). Marcus formål med at læse styredokumenterne er at få adgang til de kvalitetsparametre, som eksamen sker i henhold til⁶. Hvorvidt der er overensstemmelse mellem styredokumenternes målformuleringer og eksaminationspraksis, overvejer han ikke. Der er ingen tegn på, at Marcus ser potentielle konflikter. Løbende kommenterer han tekstens formuleringer ved at henvise til formuleringer fra undervisningen (*udviklingslinjer, det er noget Historielæreren har sagt mange gange*) og forventer at finde sammenhæng: *Når man kommer til bedømmelseskriterierne, så vil jeg tro, at der står noget med (...) fortid, nutid, fremtid* (Interview, Marcus, ni dage før eksamen, juni 2018, bilag 2, klip 16).

Det er et mønster for Marcus' eksempler på historiske temaer, at han er mere optaget af paralleller og kontinuitet end brud. Han fokuserer ikke på faggrænser og fagenes egenart, ligesom flere andre elever i felten heller ikke gør det. Han navigerer mellem undervisningens temaer, selvvalgte og opgivne materialer, problemstillinger og styredokumenternes formuleringer, men navigerer ikke efter potentielle afgrænsninger. Han reflekterer ikke nuanceret over eksamenssystemet som Christian, men har tiltro til dets sammenhæng.

De faglige mål bruger Marcus til at uddybe sin forståelse af eksamenssituationens kompleksitet og som udgangspunkt for at kunne formidle historiefaget, *fordi det demonstrerer jo, at man ved noget om faget, hvis man kan () få det sagt på en ordentlig måde*. Et FR er en kondenseret version af tre års arbejde, hvilket kræver nøje udvælgelse af stof: *Du skal have så meget () viden () kogt ned på 20 minutter* (Interview, Marcus, ni dage før eksamen, juni 2018, bilag 2, klip 17).

Tøven i den mundtlige fremstilling er et centralt fokus for Marcus: *Man bør ikke vakle: hvis du bare vakler kort, så bliver der sået tvivl om, hvor meget du egentlig ved om det her* (Interview, Marcus, ni dage før eksamen, juni 2018, bilag 2, klip 18). *Ikke at vakle* bliver en demonstration af, at Marcus står ved sit faglige resultat, at de faglige

⁶ Marcus fortalte mig i vores første samtale, at dette er hans vanlige måde at undersøge eksaminer på, og jeg opfatter det ikke som en navigering, der er resultat af en interventionseffekt af mit feltstudium.

pointer er holdbare. Vaklen indikerer utilstrækkeligt arbejde med faget. Et ikke-vaklende FR kommer i Marcus’ perspektiv til at indikere grundig forberedelsesproces – som måske er et vigtigt parameter for det retoriske audience. Kviftes norske lærerstuderende udtrykker noget tilsvarende, at ”[p]å muntlig [eksamen] må jeg kunne snakke om et tema uden å nøle for mye” (Kvifte, 2011, s. 50).

Marcus’ problemstillinger (bilag 2, klip 19) viser tydeligt fokus på fortid, nutid og fremtid. I sin fremlæggelse undersøger han kildematerialet kronologisk og lægger tidsligt mest vægt på fortiden i gennemgangen af kilderne med få henvisninger til nutiden, fx *levealderen for drenge var kun 67,7 år i 1956, mens den i dag er omkring 78 år* (Marcus’ eksamensmanus, juni 2018).

Marcus bliver skuffet over at få middelkarakteren 7 med begrundelsen, at det blev for *samfundsfagligt* (Feltnote, Marcus eksamensdag, juni 2018, bilag 2, klip 20). Faggrænser har ikke været en del af Marcus overvejelser om FR. Han har højt niveau i samfundsfag.

Kamillas fitting response og navigeringer ved engelskeksamen

Min forskerfortolkning af Kamillas formulerede FR til sin retoriske engelskeksamenssituation lyder: Mundtlig eksamen i engelsk skal give en analyse af teksten, der tager højde for lærerens *keywords* knyttet til undervisningens temaer på engelsk.

En række parametre i undervisningsbeskrivelsen overrasker hende (lytte, læse, diskutere, analytiske evner, kommunikative færdigheder, selvstændighed, tillid, åbenhed og omgængelighed), og hun konkluderer, at hun *seriøst* ikke ved, om eksaminator kigger efter hverken dette eller de enkelte tekster i pensum (Kamilla, interview, syv dage før eksamen 2018, bilag 2, klip 21).

Kamillas navigeringer er præget af, at engelskfaget ligger nederst i hendes udtrækningspræferencer, og hun overvejer at udeblive fra eksamen. At skulle tale i 10 minutter er i sig selv udfordrende for Kamilla - *et sjovt paradoks, for jeg ved godt at jeg kan, men alligevel bliver jeg nervøs* (Interview, Kamilla, marts 2018). Nervøsiteten stammer både fra hendes FR-formulering af kravene til kvaliteten af tekstanalysen, der skal være *dansk på engelsk*, at det foregår på et andet sprog og den korte forberedelsestid med den ukendte tekst (60 minutter). Hun er grundlæggende usikker på lærerens sti:

Jeg har en ide om, hvor engelsklæreren gerne vil hen, men det er ikke sådan fastlagt. Fordi engelsklæreren er så meget anerledes end andre. (Interview, Kamilla, marts, 2018)

Min analyse viser, at Kamilla navigerer efter sin undervisers eksplicite respons på elevsvar i den daglige undervisning. Hun sammenligner sin engelsklærer med sin dansklærer i beskrivelser af, at *struktur i fagene* giver hende tryghed for, at hun *får analyseret sig frem til det rigtige*. Klarhed i øvelsesinstrukser og arbejdsspørgsmål danner billeder af, hvad hun *kan blive spurgt om til eksamen* (Interview, Kamilla, marts 2018, bilag 2, klip 22). Hendes notebibliotek viser, at hun kort inden eksamen henter anvendelige engelske fraser på internettet. Selvom eksamensplaner og eksamensinstruktioner som regel udgør vigtige pejlemærker i Kamillas navigeringer,

fravælger hun i eksamensforløbet i engelsk at bruge undervisningsplanen, da hun finder den *uoverskuelig* (Interview, Kamilla, syv dage før eksamen, juni 2018, bilag 2, klip 21). Kamilla opgiver altså sin normale stringente gennemgang af undervisningens temaer og genlæsning af primære tekster og vælger at stole på sit noteapparats opbygning og øve sig mundtligt:

Jeg skal øve mig i at snakke engelsk, det er halvdelen af eksamen. Og så ved jeg, at jeg er- eller det får jeg i hvert fald at vide, god til at analysere tekster. Hvilket jeg ikke tror, at jeg er i en time. (Interview, Kamilla, syv dage før eksamen, juni 2018)

Kamillas tilgang til udtrækning af eksamensmateriale er at *enten, så bliver det lort. Eller også bliver det genialt* (Interview, Kamilla, syv dage før eksamen, juni 2018). Hun trækker Shakespeares Macbeth akt 5, scene 1 som tekst, som hun og Mona har analyseret inden eksamen, da de ved, at den scene ofte udgør eksamensmateriale. I løbet af de 60 minutters forberedelsestid overstreger hun i teksten, skriver et 2-siders manuskript opbygget med 1) *summary*, 2) *analysis of the setting*, 3) *main characters and how the language is used to describe their condition* (Kamillas eksamensmanuskript, juni 2018). Hun citerer teksten og perspektiverer til Polanskis filmversion med særlig fokus på fremstilling af femininitet, kosmos og kaos. Undervejs retter eksaminator hendes formulering af *she's getting insane* til *she's going insane* og spørger til Lady Macbeths påklædning, som Kamilla ikke husker fra pensummaterialet (Observationsnoter, Kamillas engelskeksamen, juni 2018).

Kamilla får karakteren 10 og er positivt overrasket, dvs. hun kan ikke vurdere kvaliteten af sin egen indsats. Bedømmerne fortæller hende, at fremlæggelsen var *velstruktureret, velforberedt, og tekstnær*, og at hun virkede *usikker i samtalen – der skulle sådan graves efter det*. Både at *kunne huske ting* og *sproget* har trukket ned fra topkarakteren 12 (Observation lige efter Kamillas engelskeksamen, juni 2018, bilag 2, klip 23).

Men til mig fortæller engelsklæreren efterfølgende, at Kamilla ”mangler communicative competence, at der er noget i kontakten, i hendes mod på at eksperimentere og forklare sig, når hun mangler ord, der betyder, at elever der kan det samme som Kamilla, får bedre karakterer” (Feltnote, 14. juni, dagen efter Kamillas engelskeksamen), hvilket kunne indikere at undervisningsbeskrivelsens for Kamilla overraskende formuleringer om kommunikative færdigheder, selvstændighed, tillid, og åbenhed kan have betydning for en passende eksamensbesvarelse.

Sammenfatning og diskussion

Caseelevernes eksamenforløb viser, at styredokumenternes uklare konstrukt for mundtlig eksamen (Isager 2020) går igen i elevernes gymnasiale hverdag. Det fagdidaktiske kernespørgsmål om lødig faglig praksis i eksamenssituationen står ikke tydelige for eleverne. Det er et mønster i empirien, at udtrækssystemet får eleverne til at udsætte analysen af den retoriske eksamenssituation og dermed kvalitetsforståelsen i fagene, til eksamensfagene er offentliggjort, da hver enkelt eksamenssituation er

kontekstuelt enestående. Alle tre caseelever er sensitive for faglige kriterier og praksisser, men de navigerer forskelligt: Den analyserende Christian lytter med vurderende/kritisk distance til undervisningspraksis, han sætter kun vanskeligt og uden brug af fagterminologi ord på FR, men mærker FR implicit i maven. Den ekspliciterende Marcus bruger lange fagsproglige øvelseslignende formuleringer i sine undersøgelser af FR og navigerer efter lærers eksplicite instrukser og det nedskrevne lovgrundlag. Den strukturorienterede Kamilla forholder sig til sin undervisers eksplicite konsolidering og sit noteapparat frem for nedskrevne dokumenter. Lærere, der ønsker, at deres elever fortolker eksamensfagene FR nogenlunde ens, må altså imødekomme disse forskelligartede navigeringer i undervisningen. Ingen af disse navigeringsformer er unikke for historie og engelsk som undervisningsfag, hvorimod FR er stærkt fagafhængig.

Elevernes udfordringer med at definere FR er forståelige taget i betragtning, at undervisningen ikke i særlig grad udlægger, hvordan eksamenssituationens stærke kald ”prescriber” elevretorenes FR. Den retoriske eksamenssituation står tilbage som kompleks, selvom eleverne forstår de strukturelle, procedurale rammer (eksaminationens tid, forberedelsestid, kendt eller ukendt materiale) svarende til Kviftes lærerstuderende (Kvifte, 2011, s. 135–136). Modeller for den gode eksamenspræsentation står utydeligt i undervisningen, om end på to forskellige måder: Selvom historieundervisningen i høj grad er tilrettelagt efter eksamensformens opgaver, undersøges eksamenssituationens kvalitetsindikatorer ikke eksplicit. I engelskundervisningen er eksamen kun sporadisk nævnt. Den retoriske eksamenssituationens kompleksitet synes i begge fag at give eleverne stor frihed til at bestemme den passende eksamensbesvarelse. Det er elevens opgave at fortolke FR ved at være sensitiv for de faglige kriterier og praksisser, der er øvet i undervisningen. Kamilla er frustreret over den frihed, den manglende model for en god eksamenspræstation giver, og hun er overrasket over det positive resultat.

Det kan diskuteres, om eleverne faktisk har frihed i eksamensbesvarelsen. Marcus, der navigerer efter styredokumenterne i tillid til overensstemmelse mellem styredokumenterne og den konkrete bedømmelse, risikerer at overse vigtige lokale parametre for det retoriske audience, som kan udlægge læreplanens læringsmål fleksibelt. Faggrænsen lader til at være et centralt element i et FR – både i historie og i engelsk. Strukturen for eksamenspræsentationen i dansk kan ikke overføres til engelskfaget, selvom det forekommer relevant, da de tekstanalytiske opgaver ligner hinanden. Christian navigerer inden for faggrænsen i historie og bliver i gymnasiesammenhæng, Marcus navigerer over faggrænser og ud over gymnasiesammenhængen ved at anvende et bredt tekstgrundlag og inddrage sine forældre som samarbejdspartnere. Men Marcus faglige styrke i samfundsfag var en ulempe for ham, måske fordi der trods et fælles fagligt basisfokus er et internt konkurrenceforhold mellem samfundsfag og historie (Christensen, 2012). Marcus ekspliciterer og reflekterer langt grundigere over den retoriske situation end Christian og Kamilla, men får den laveste karakter. Det tyder på, at der ikke er en direkte sammenhæng mellem elevernes eksplicite refleksioner over FR inden eksamen og eksamensresultatet. Hvis respekt for faggrænsen er et relevant eksamensreferencepunkt,

og dermed ikke et udtryk for construct-irrelevant variance (Messick, 1989), må det præciseres for eleverne.

At forske i mundtlige eksaminer er udfordrende, fordi det kræver analyser af elevers kontekstfortolkning. Det er metodisk vanskeligt at fange denne kontekstforståelse, men det etnografiske feltarbejdes tætte kontakt til caseeleverne må være det bedste bud. Det kræver, at forskeren kan få den rette logistiske og etiske adgang til de rette interaktioner og faglige kontekster. Timingen for at spørge til den gode eksamenspræstation har vist sig central. Eksamensudtrækningen vanskeliggør fagdidaktisk eksamensforskning, da overhovedet at identificere, hvilke elever der aflægger eksamen i bestemte fag, er udfordrende. Forskeren må enten have data fra mange fag, eller også må antallet af caseelever i udgangspunktet være betragteligt. Formålet med artiklens paradigmatiske casestudium af kun tre elevers forløb har været at forstå elevernes perspektiv frem mod en for dem afgørende eksamen, der er ”sealed off and considered a fact that ignores the context in which it was generated” (Kalthoff, 2013, s. 102).

Elevformuleringer af FR er et retorisk begrebsapparat i fagdidaktisk tjeneste: Et bud på elevformulering af, hvad kvalitet i fagenes eksamen er, og dermed det, eleverne søger at vise ved eksamen (konstruktet). At få indblik i elevperspektiver på eksamenssituationen kan støtte overvejelser om, hvorvidt undervisningsform og eksamenssystem fremmer en hensigtsmæssig situationsfortolkning for eleverne. Når styredokumenter og undervisning behandler den retoriske mundtlige eksamenssituation og FR så løst, antyder det implicit, at eleverne i eksamenssituationen forventes at efterligne deres daglige undervisningspraksis. Men undervisningsdeltagelse og eksamensdeltagelse er situationel og på afgørende parametre ikke sammenlignelige, fx er formålet forskelligt. Eksplicitering og diskussion af, hvori kunsten at gå til mundtlige eksaminer består, åbner for, at lærere kan didaktisere eksamenssituationens FR, og derved kan lærere og elever præcisere, diskutere og kritisere modeller og eksempler på den gode faglige præstation. Artiklens elever efterspørger tilstrækkelige redskaber for eksamenssituationen, og deres ekspliciteringer af gode eksamenspræstationer kan bruges som udgangspunkt for fælles refleksioner om faglige kvalitetsindikatorer. Ville Marcus have fået en højere karakter, hvis lærer eller læreplan havde ekspliciteret bedømmelseskriteriet respekt for faggrænsen? Konklusionen må være, at kunsten at gå til high-stakes mundtlig eksamen i høj grad består i som elevretor at forvalte sin frihed til at formulere et FR, så det er indforstået acceptabelt for det retoriske audience.

Referencer

American Educational Research Association et al. (2014) *Standards for educational and psychological testing*. Washington: American Educational Research Association.

Aristoteles (2002) *Retorik*. Kbh.: Museum Tusulanum.

Barrance, R. (2019) The fairness of internal assessment in the GCSE: the value of students' accounts, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26(5), pp. 563–583. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1619514>

- Birr Moje, E. et al. (2008) The Complex World of Adolescent Literacy: Myths, Motivations, and Mysteries, *Harvard Educational Review*, 78(1), pp. 107–154. <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.54468j6204x24157>
- Bitzer, L. F. (1968) The Rhetorical Situation, *Philosophy & Rhetoric*, 1(1), pp. 1–14.
- Bjerre, H. J. (2015) *Analysér!* Kbh.: Mindspace.
- Borger, L. (2018) *Investigating and validating spoken interactional competence: rater perspectives on a Swedish national test of english*. Gøteborg: Acta universitatis Gothoburgensis (Gothenburg studies in educational sciences, 424).
- Borgnakke, K. (1996) *Procesanalytisk teori og metode. Bind 2: Procesanalytisk metodologi*. Thesis, Danmarks Universitetsforlag.
- Bundgaard, H., Rubow, C. and Overgaard Mogensen, H. (eds) (2018) *Antropologiske projekter: en grundbog*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Bøhn, H. (2016) ‘What is to be assessed? Teachers’ understanding of constructs in an oral English examination in Norway’ Dissertation, Faculty of Educational Sciences, University of Oslo.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2016) *Bekendtgørelse om prøver og eksamen i de almene og studieforbereende ungdoms- og voksenuddannelser*, BEK nr. 343 af 8.4.2016 <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=179722>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2013) *Stx - læreplaner 2013*. <https://www.uvm.dk:443/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2013/fag-paa-stx>
- Charters, E. (2003) The Use of Think-aloud Methods in Qualitative Research An Introduction to Think-aloud Methods, *Brock Education Journal*, 12(2). <https://doi.org/10.26522/brocked.v12i2.38>
- Christensen, T. S. (2012) Samfundsfag – en uddifferentiering i og en udfordring til historiefaget, *CURSIV #9*, Sammenlignende fagdidaktik 2, p. 19.
- Conley, T. M. (1994) *Rhetoric in the European tradition*. Reprint. Chicago: University of Chicago Press.
- Dobson, S. (2008) Theorising the academic viva in higher education: The argument for a qualitative approach, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(3), pp. 277–288. <https://doi.org/10.1080/02602930701293272>
- Fafner, J. (1997) Retorikkens brændpunkt, *Rhetorica Scandinavica*, (2), pp.27-45.
- Fafner, J. (1999) Retorik og erkendelse, *Rhetorica Scandinavica*, (10), pp. 32–39.

- Flyvbjerg, B. (2015) Fem misforståelser om casestudie', I: Brinkmann, S. and Tanggaard, L. (eds) *Kvalitative metoder: en grundbog*. Kbh.: Hans Reitzel, pp. 497–520.
- Harrison, A. K. (2018) *Ethnography*. New York, NY: Oxford University Press.
- Haue, H., Nørr, E. and Skovgaard-Petersen, V. (1998) *Kvalitetens vogter: statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998*. København: Undervisningsministeriet.
- Hauser, G. A. (2002) *Introduction to rhetorical theory*. 2nd ed. Prospect Heights, Ill: Waveland Press.
- Høegh, T. (2018) *Mundtlighed og fagdidaktik*. Kbh.: Akademisk Forlag.
- Isager, J. M. (2020) Konstrukt, generalisering og held ved mundtlige eksaminer i gymnasiet, *Acta Didactica Norden*, 14(3), p. 21. <https://doi.org/10.5617/adno.8204>
- Jers, C. O. and Wærnsby, A. (2018) Assessment of situated orality: the role of reflection and revision in appropriation and transformation of research ethos, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(4), pp. 586–597. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1383356>
- Joughin, G. R. (2003) *Oral assessment from the learner's perspective: The experience of oral assessment in post -compulsory education*. Ph.D. Australia: Griffith University.
- Jørgensen, C. (2000) 'Hvem bestemmer hvad der er god retorik? - vurderingsinstanser i normativ retorik, *Rhetorica Scandinavica*, (15), pp. 34–48.
- Jørgensen, C. and Villadsen, L (eds) (2009) *Retorik: Teori og praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Kalthoff, H. (2013) Practices of Grading: An Ethnographic Study of Educational Assessment, *Ethnography and Education*, 8(1), pp. 89–104. <https://doi.org/10.1080/17457823.2013.766436>
- Kane, M. T. (2006) Validity, I: Brennan, R. L., National Council on Measurement in Education, and American Council on Education, *Educational measurement*. 4th edn. Westport, Ct.: Praeger Publishers (ACE/Praeger series on higher education), pp. 17–64.
- Kane, M. T. (2013) Validating the Interpretations and Uses of Test Scores, *Journal of Educational Measurement*, 50(1), pp. 1–73. <https://doi.org/10.1111/jedm.12000>
- Khawaja, A. (2018) Designing an assessment tool for historical literacy: the case of Copernicus, *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, (2018:3), pp. 1–26.

Knekta, E. and Sundström, A. (2019) “It was, perhaps, the most important one” students’ perceptions of national tests in terms of test-taking motivation, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26(2), pp. 202–221.

<https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1323725>

Kvifte, B. H. (2011) *Muntlig eksamen sett fra studentperspektiv: en undersøkelse blant lærerstudenter ved Høgskolen i Østfold*. Høgskolen i Østfold,

<http://hdl.handle.net/11250/148642>

Messick, S. (1989) Validity, in Linn, R. L. (ed.) *Educational Measurement*. New York: Macmillan (3 ed), pp. 13–103.

Messick, S. (1995) Validity of Psychological Assessment: Validation of Inferences From Persons’ Responses and Performances as Scientific Inquiry Into Score Meaning. *American Psychologist*, September (Vol. 50).

Moje, E. B. (2013) Hybrid literacies in a post-hybrid world: Making a case for navigating, I: Hall, K., 1952- et al. (eds) *International handbook of research on children’s literacy, learning and culture*. Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell, pp. 359–372.

Nissen, C. F. R. (2019) *Blind spots of internationalization of Higher Education*. Dissertation, Det Humanistiske Fakultet, University of Copenhagen.

Raae, P. H. (2012) Den nordiske uddannelsesmodel og det danske gymnasium, *Nordic Studies in Education*, 32, pp. 311–320.

Ramian, K. (2012) *Casestudiet i praksis*. Kbh.: Hans Reitzel.

Shohamy, E. (2002) Demokratiske og udemokratiske dimensioner i evaluering, *Sprogforum*, 23, pp. 31–36.

Small, M. L. (2009) ‘How many cases do I need?’: On science and the logic of case selection in field-based research, *Ethnography*, 10(1), pp. 5–38.

<https://doi.org/10.1177/1466138108099586>

Stake, R. E. (2005) Qualitative Case Studies, I: Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (eds) *The SAGE handbook of qualitative research*. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 443–466.

Utdanningsdirektoratet (2019) *Kunnskapsgrunnlag for evaluering av eksamensordningen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Kunnskapsgrunnlag-for-evaluering-av-eksamensordningen/>

Bilag 1: Transskriptionsnøgle

en taler afbryder

() pause – oplevet, ikke tidsangivet

HEJ – særlige betoning

hej samtalen er lavmeldt

(griner) gengiver semi- og nonverbale forhold

[] indskud fra tidligere udtalelser, der får transskriptionen til at give mening. Bruges
også til anonymisering

, komma efter retskrivningsreglerne

. hørbar adskillelse mellem sætninger

– udelad, sætningen bryder sammen

(...) Udtalelser udeladt