

”Hvis du vakler, er der ridser i lakken”  
Mundtlige danske studentereksaminer fra elevperspektiv

Julie Marie Isager  
Ph.d.-afhandling  
Institut for Kulturvidenskaber  
Syddansk Universitet, august 2021

Vejleder: Lektor Tina Høegh,  
Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet

Tak!

Først og fremmest er jeg dybt taknemmelig for, at alle eleverne, lærerne og ansatte på gymnasierne ville lade mig følge deres hverdag i undervisning, i læseferie og ved de mundtlige eksaminer i foråret og sommeren i 2018. Uden jeres medvirken ville denne ph.d.-afhandling ikke findes. Tak for mange interessante samtaler, for fælles oplevelser og for at lade mig deltage i og fejre jeres forsømte forår.

Tak, Tina Høegh, for altid at være der for mig, for dine svære spørgsmål, lydhøre interesse og for altid at udvide mit perspektiv – dvs. for sublim vejledning. Og tak, Ellen Krogh, for altid interessante, præcise og konstruktive kommentarer i tale og på skrift. Tak, Harry Haue, Peter Henrik Raa og Lars Ulriksen, fordi I på forskellige måder lærte mig om didaktiktraditionen, og tak, Christina Matthiesen, for givende samtaler om at være retoriker med interesse for uddannelse. Tak til Ane Qvortrup, Nikolaj Elf og alle kollegerne i forskningsprogrammet Almendidaktik og fagdidaktik ved Institut for Kulturvidenskaber ved SDU.

Tak til Institutionen för Pedagogik og Specialpedagogik ved Göteborgs Universitet for at byde mig mere velkommen, end jeg på nogen måde havde kunnet forvente. Tak, Dennis Beach, for at lære mig om dybderne i, traditionerne for og kriterierne for at lave etnografi og for at foreslå gode løsninger på metodeproblemer. Tak, Gudrun Erickson, for at introducere mig til internationale studier i assessment og for at pege på relationerne mellem pædagogik og bedømmelse og for at dele din entusiasme. Tak, Linda Borger, Jasmine Bylund og Ingela Finndahl, - blandt andet for at spørge mig, hvad konstruktet egentlig er i danske mundtlige eksaminer. Der skulle et ophold i Sverige til for, at jeg kunne se de danske mundtlige eksaminer udefra.

Tak til NERAs netværk for Educational Measurement og Assessment for interessant feedback, til Jeppe Bundsgaard, Jens Dolin og Karen Borgnakke for spændende vinkler på danske tests og eksaminer. Og tak, Bettina Perregaard, for at huske mig på, at mit studium også handler om socialisation. Tak til Elisabeth Birr Moje for at foreslå analysemetoder og Rupert Wegerif for at have gjort teoretiske overvejelser enklere.

Ikke mindst ville arbejdet med denne afhandling ikke være blevet det samme, hvis ikke det var for mine med-ph.d.-studerende, særligt Solveig Troelsen, Anne Bang-Larsen, Eva Dam Christensen, Maja Nordtug, Christine Strandmose Toft, Charlotte Johanne Fabricius og Fie Rasmussen, hvoraf nogle er tilknyttet Netværk for yngre gymnasieforskere.

Sidst – tak, Hanne, for uvurderlig hjælp. Tak, Rikke, for at have mig på skrivehold igen og igen. Og en helt særlig tak til min familie, mine børn Vilhelm og Bjørk, der langt det meste af tiden godt kunne forstå, at jeg skulle skrive og skrive. Tak, Anders, for at tro på mig, lægge ører til tanker i tale og for sublim timing udi lakridspiber.

## Indhold

1. Introduktion.....	7
1.1 At studere hvordan elever navigerer.....	11
1.2 Kort overblik over artiklerne.....	13
1.3 Eksamen, prøve og evaluering - begrebsafklaring.....	15
1.4 Afhandlingens struktur.....	16
2. Mundtlige eksaminer i forskningslitteraturen .....	19
2.1 Danske studier af mundtlige eksaminer.....	19
2.2 Nordiske studier af mundtlige eksaminer.....	20
2.3 Angelsaksiske studier af mundtlige eksaminer.....	24
3. Et fænomenologisk videnskabsteoretisk ståsted .....	27
3.1 Et fænomenologisk udgangspunkt.....	27
3.2 Fænomenologiske 1.- 2.- og 3.personsperspektiver .....	28
3.3 Common sense og videnskab hos Schutz.....	31
3.4 Hermeneutik.....	32
4. Etnografisk inspireret metode.....	35
4.1 Hvornår er et studium etnografisk? .....	35
4.2 Feltarbejdets materiale.....	37
4.2.1 Undervisningsobservationer .....	39
4.2.2. Lydoptagede interviews .....	40
4.2.3 Interaktioner i eksamenstiden.....	40
4.3 Skrivning i og efter feltarbejdet .....	41
4.4 Caseleverne .....	42
4.5 At søge at følge eleverne: Feltposition og forforståelser.....	45
4.5.1 Min indgang i felten .....	45
4.5.2 Hvad jeg gjorde for at være <i>least student</i> .....	46
4.5.3 Hvad indikerer, at det lykkedes at være <i>least student</i> .....	47
4.6 Analysestrategier.....	48
4.6.1 At få overblik over materialet.....	48
4.6.2 Udvalgelse af materiale til artiklerne .....	49
4.6.3 Dokumentstudiets dele og helheder (Artikel 1) .....	50
4.6.4 Analyse af feltarbejdets materiale (Artikel 2 og 3) .....	50

4.7 Valg af analysebegreber .....	53
4.8 Studiets generaliserbarhed .....	54
4.9 Etik .....	55
4.10 Om at ”påvirke objektet” .....	56
5. Danske mundtlige eksaminer som fænomen og tradition .....	57
5.1 Danske mundtlige studentereksaminers historie.....	57
5.2 Didaktiktraditionen og eksaminer .....	60
6. Teoretiske forskningsdiscipliner anvendt i artiklernes analyser .....	63
6.1 Argumentationsbaseret assessmentteori.....	63
6.1.1 Assessmentforskningens historik: Validitet, formål og interesser .....	64
6.1.2 Læringsteori og assessmentteori er ude af sync .....	67
6.2 Retorik i lyset af uddannelsesstudier.....	70
6.2.1 Retorik som forskningsfelt og uddannelsestradition.....	70
6.2.2 Retoriske grundantagelser om sprog, tænkning og intentionalitet .....	72
6.3 Dialogisk teori hos Bachtin og positioneringsteori i mikrointeraktioner .....	74
6.3.1 Bachtins dialogiske teori.....	74
6.3.2 Adressater, superadressater og tredje.....	75
6.3.3 Positioneringsteori.....	77
7. Didaktik- og curriculumtraditioner i tilfældet eksamen.....	81
7.1 At eksplicitere eller ikke at eksplicitere slutninger om og ved eksamen .....	81
7.2 Centralisering, professionalisering og argumenter for eksamensformer .....	82
7.3 Kritik? Af hvem?.....	85
8. Artikel 1: ”Konstrukt, generalisering og held ved mundtlige eksaminer i gymnasiet” .....	89
Introduktion .....	90
Metode og empiri.....	94
Analyse .....	96
Diskussion af slutningerne.....	101
Konklusion.....	105
Referencer .....	106
Bilag: Litteratursøgning.....	109
9. Artikel 2 “Mundtlig eksamen er en kunst” – Danske gymnasieelever til mundtlig eksamen i Historie og Engelsk.....	111
Introduktion .....	112
Metode.....	115
Analyseresultat .....	118

Sammenfatning og diskussion.....	130
Referencer .....	132
Bilag 1: Transskriptionsnøgle.....	135
Bilag 2: Transskriptioner.....	135
10. Artikel 3: ”At knække lærerkoden” – En elevperspektivisk analyse af adressater ved mundtlig eksamen .....	147
Introduktion: Hvad vil hun have?.....	147
Metode.....	150
Første analyse: Eksamensintroduktioner på tværs af 13 fag .....	151
Anden analyse: Key-incident eksamensintroduktion i danskfaget i ytringshistorisk kontekst...152	
Diskussion: Hvad får hun lov at høre?.....	157
Litteratur .....	158
Bilag 1: Samlet uddrag af key incident -eksamensintroduktion i danskfaget.....	160
Bilag 2: Transskriptionsnøgle .....	162
11. Opsamling.....	163
12. Diskussion.....	169
12.1 Hvad bedømmer eksamen så? .....	169
12.2 Eksamen skylder tilbage på undervisningen, undervisningen skylder eksamens kriterier frem .....	170
12.3 Elevers eksamensfokus – hvilken relevans har eksaminernes referencepunkt?.....	173
12.4 Forskningsmetodologiske refleksioner: Hvordan fanger jeg elevperspektivet på mundtlige eksaminer? .....	175
13. Implikationer: Mundtlig eksamen er et design og en praksis .....	179
14. Konklusion.....	183
15. Resumé .....	189
16. Summary.....	193
17. Bilag.....	197
17.1 Informationsbrev og samtykkeerklæring.....	197
17.2 Tabel fra kodning i artikel 3 .....	199
17.3 Transskriptionsnøgle .....	200
18. Referencer .....	201



# 1. Introduktion

I juni måned hvert år venter ca. 45.000 danske gymnasieelever på skolernes gange, og deres eksaminatorer kalder dem ind i lokaler med grønne duge og ventende censorer. Her skal de give en mundtlig præsentation i faget og have en dialog med to lærere, der skal beslutte, om eleven kan bestå eksamen. Sidst i juni danser unge med hvide huer for at fejre, at de har afsluttet deres gymnasieuddannelse og er sprunget ud som studenter. Sidst i juli venter håbefulde unge på at få at vide, om de er blevet optaget på deres drømmestudium. Administration af videregående uddannelsespladser i Danmark sker primært efter studenternes karaktergennemsnit, der er beregnet på grundlag af årskarakterer og karakterer fra skriftlige og mundtlige eksaminer. Sådan har det været i mange år. Mundtlige eksaminer i gymnasiet beskrives i 1848 (Haue et al., 1998), og de er dermed ikke et nyt bedømmelsesfænomen. Studentereksamen fungerer som selektionsmekanisme, for når de dygtigste elever får de højeste karakterer, kan man administrere studiepladser efter evner i stedet for efter fx social klasse. Eksaminerne er det, der kaldes internationalt kaldes *high stakes*, fordi resultatet får efterfølgende konsekvenser for den enkelte elev. Elevernes forståelse af og handlinger i forbindelse med mundtlige eksaminer kan dermed få følger for deres fremtidige karriere og liv. Markedet for studieteknisk materiale, der instruerer, hvordan eksamen bedst klares, er omfangsrigt både i bogform, på lukkede internetportaler og på åbne hjemmesider. I offentligheden drøftes blandt andet elevernes selvstændighed, eksamensfokus, trivsel og eventuelle præstationsfremmende medicinforbrug. Karakterskalaens indretning diskuteres, og der er i skrivende stund drøftelser om at revidere optagelsessystemet til videregående uddannelser. Eksaminers indretning, konsekvenser, design og praksis diskuteres i øvrigt kun ganske lidt, og der er ikke trængsel i dansk eksamensforskning.

Forskningsinteressen for denne antologiske ph.d.-afhandling er mundtlige studentereksaminer set fra et elevperspektiv. Den enkelte elev står ved mundtlige danske eksaminer i talerposition og skal mundtligt formidle sin læring og faglighed til to faglige bedømmere: Den velkendte lærer i egenskab af eksaminator og en ukendt lærer i egenskab af censor. Afhandlingens titel er min kondensering af et interviewudsagn fra eleven Marcus, som jeg fik lov at følge op til og ved mundtlige eksaminer: ”Hvis du vakler, er der ridser i lakken”. Jeg forstår udsagnet på den måde, at Marcus forsøger at pege på, at hvis hans fremstilling ikke er fuldstændig gennemtænkt, forfuldendt og entydig i eksamenssituationen; hvis han tvivler eller tøver en anelse i eksamens korte tidsramme, så betyder det, at han skaber usikkerhed om sin egen faglighed (jf. artikel 2). Konsekvenserne for hans uddannelsesvalg vil påvirkes af, at han handler rigtigt ved mundtlig eksamen.

Der er brug for forskning i mundtlig eksamen fra et elevperspektiv af flere grunde: For det første har mundtlige eksaminer som sagt konsekvenser for elevernes muligheder for et frit uddannelsesvalg. Over de seneste ti år har selv små udsving i karakterdecimaler fået større betydning for antallet af uddannelser, som den enkelte student kan søge ind på (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2020). Demokratiske ambitioner om en gennemsigtig administration retfærdiggør, at eksamenssystemet og dets praksis undersøges. De bedømmelser, som foretages ved mundtlige eksaminer, bygger på slutninger om elevernes læring, kunnen eller evner ud fra deres præstationer ved eksamen, og de bruges til generaliseringer, der anvendes langt bredere end blot til at redegøre for den enkelte mundtlige præsentation. Derfor er det des vigtigere at undersøge disse eksamenslutninger (Kane, 2013, s. 1). Andre typer konsekvenser for eleverne kan være erfaringer, som eleverne tager med sig videre i deres uddannelsesforløb fra den komplekse eksamenssituation: oplevelser af at forstå rammerne, at stå i situationen, at bearbejde fagligt stof på bestemte måder, men også oplevelser af at blive lyttet til og samtale bedømmere, der står i en magtfuld position i situationen. Ved mundtlige eksaminer er elever til stede ikke kun ved deres studieprodukt, de er også fysisk til stede i interaktion med bedømmerne. Elevernes

mundtlige fremstilling, deres tanker, deres måde at føre dialog på betyder, at det er svært at adskille fag, person og fremstilling, og elevens oplevelser med mundtlige eksaminer kan sætte sig i hukommelsen i mange år frem.<sup>1</sup> Menneskelige vilkår, som også inkluderer følelser, oplevelser, handlinger og forståelser, bør ligge til grund for studier og design af bedømmelser, fordi folk ikke opfører sig forudsigeligt robotagtigt (Brown & Harris, 2016). Eksaminer kan være angstfremkaldende, både knyttet til fremtidsudsigter, angst for at skuffe sig selv eller andre og ubehag ved at føle sig vurderet og skulle ”stå skoleret” (Kvifte, 2011, s. 116–117).

For det andet er eleven en yderst central og handlende aktør ved mundtlig eksamen. Eleven må give en mundtlig præsentation og føre en dialog med sine bedømmere for at bestå eksamen. Mundtlige danske eksamensformer giver i høj grad eleven initiativet til at tilrettelægge, udvælge, præsentere og svare i eksamenssituationen, der dermed adskiller sig fra andre eksaminer, der er mere bedømmerstyrede. Det betyder også, at det er op til eleverne at møde de forventninger, der ligger hos deres bedømmere. Jeg antager i afhandlingen, at elevens opfattelse og forståelse af, hvad der *tæller* til mundtlig eksamen, har betydning for, hvad de vælger at forberede sig på inden og tale om og vise til eksamen. Denne forståelse har altså både betydning for, hvad eleverne bruger tid på i deres studieførløb, og for det bedømmelsesgrundlag, som eleverne i mundtlige eksaminer giver bedømmerne adgang til at bedømme. Elevens forståelse af mundtlige eksaminer og deres handlinger i overensstemmelse med disse forståelser gør elever til ”aktive kulturproducenter” i den uddannelseskultur, der udspiller sig på skolerne (Borgnakke, 2008, s. 43), og mundtlige eksaminer er del af denne uddannelseskultur. Det er ikke kun lærere, bedømmere og administratorer, der skaber kulturerne.

For det tredje har elevperspektivet manglet i den internationale litteratur, hvor det har været lærere, bedømmere og økonomisk-administrative systemvinkler, der har vurderet funktioner og rimeligheder af eksamensformater og -politik. At fokusere på elever som aktører i eksamen betyder, at deres forståelser og stemmer må have en central plads i en undersøgelse af mundtlige eksaminer for at undgå, at eleverne anses som passive modtagere af eksamenspolitikker og – praksisser (Barrance, 2019, s. 566–567). Det er eleverne, der på individniveau er underlagt sådanne politikker og praksisser, og hvis vi ikke har indsigt i elevperspektiver på eksamen, mangler der en central del for at have et helstøbt billede af status på dansk eksamenspraksis.

Et mål med afhandlingen er at bidrage med empirisk indsigt i elevperspektiver på danske mundtlige eksaminer, og et sådan bidrag vil forhåbentlig også kunne bruges i norsk sammenhæng. Norge har lignende mundtlige eksaminer og et eksamenssystem, der internationalt set ligner det danske mest. Norsk eksamensforskning er mere omfangsrig end den danske, og den norske regering har nedsat en eksamensgruppe, der systematisk skal undersøge *slutvurdering*, og de skriver, at ”[f]or å danne et helhetlig bilde av hvordan eksamen fungerer, er det avgjørende å lytte til hva eleverne sier om hvordan de opplever eksamensordningen” (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. kap 9). Også i Norge er elevperspektiver på eksamen underbelyst (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. kap 13.1). Norske elever og studenter har siden 1963 påpeget mangler ved eksamenssystemet, blandt andet at de ikke oplever mulighed for at vise deres fulde kompetence, og at det er for tilfældigt, hvad de eksamineres i (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. kap. 9).

Endelig kunne det nævnes, at mundtlige eksaminer bør beskrives og undersøges med henblik på fremtidig praksis, og fordi mundtlige eksaminer er en tradition i Danmark med en lang historie. Et formål med at forske i mundtlige danske studentereksaminer er at få øje på dem som et fænomen, der forekommer så naturligt i dansk kontekst, at vi sjældent tænker over, at det kunne være anderledes. Min undersøgelse gør det åbenlyse tvivlsomt eller mærkværdiggør det

---

<sup>1</sup> Undervejs i min forskning i mundtlige eksaminer har mange voksne i for mig overraskende detaljer berettet om erindringer med mundtlige eksaminer gennemført for 30-40 år siden.



upåfaldende (Bjerre, 2015, s. 113) eller som antropologerne siger: ”making the familiar strange” (Myers, 2011).

Min forskningsinteresse i elevers perspektiver på mundtlige eksaminer tager udgangspunkt i, hvordan eleverne takler at skulle aflægge de mundtlige eksaminer, der altså kan få stor betydning for dem. Jeg er interesseret i at undersøge elevers produktionsproces frem mod mundtlige eksaminer: Det er almindelig anerkendt og forholdsvis beskrevet i forskning, at der går skriveprocesser forud for aflevering af en færdigskrevet tekst, og forud for elevers endelige mundtlige eksaminer går også en proces før det udsigelsesøjeblik, som nogle måske ville mene er kerneøjeblikket ved mundtlige eksaminer. Jeg interesserer mig i denne afhandling for, hvordan eleverne opfatter deres opgave ved mundtlige eksaminer, når de ser frem mod dem, og for hvordan de løser opgaverne. Dette skyldes min tilgang: at eleverne før mundtlige eksaminer må forstå og analysere den kontekst, de taler i, med de mangeartede forventninger, der ligger i den mundtlige eksamenssituation for at kunne aflægge en relevant eksamenspræstation. Eleverne er nødt til at foretage sproglige og studiemæssige handlinger og navigere rigtigt i forhold til faglige, professionelle, strukturelle og mere personlige forventninger, som findes i eksamenssituationen. Afhandlingen undersøger i casestudier, hvordan gymnasieelever gør sig klar til at aflægge eksamen ved at undersøge deres sprogliggørelser og handlinger undervejs i undervisning og forberedelsesfaser inden selve eksaminationerne, og hvordan de skaber mening i eksamenssituationen i kontekst af det danske eksamenssystem. Afhandlingens overordnede undersøgelsesspørgsmål er: *Hvordan navigerer eleverne i det danske mundtlige studentereksamenssystem?* Det overordnede spørgsmål udskiller jeg i fire forskningsspørgsmål, hvoraf de tre første besvares i hver sin artikel og det fjerde dækkes af kappens samlende diskussioner og perspektivering:

- Hvordan beskriver de centrale styredokumenter, hvad mundtlige studentereksaminer udprøver, når de enkelte eksamensfag udtrækkes til eleven?
- Hvordan undersøger og formulerer elever, hvad mundtlige eksaminer bedømmer?
- Hvilke adressater finder elever, at de står over for i eksamenssituationen, og hvordan undersøger eleverne, hvilke handlinger der forventes ved eksamen?
- Hvilke overvejelser giver disse studier anledning til - for dansk eksamensforskning og for mundtlig gymnasial eksamenspraksis?

Min interesse i, hvordan elever forstår og forbereder sig til mundtlige eksaminer, tager altså udgangspunkt i, at eleverne som aktører og talere i eksamenssituationen må have foretaget navigeringer for at kunne levere en passende eksamensbesvarelse. Eleverne navigerer ved at handle på baggrund af vigtige forhold, der er i konteksten, og i denne sammenhæng fungerer den centrale lovgivning som ramme, som både elever og bedømmere er underlagt. Dette søger det første forskningsspørgsmål at tage højde for ved at spørge til den lovregulering, der strukturerer de mundtlige eksaminer. Denne lovgivning fastslår bl.a., at det danske Børne- og Undervisningsministerium ved udtrækning bestemmer, hvilke fag den enkelte elev skal aflægge eksamen i, og sådan har det været siden 1964. Udtrækningen af fag offentliggøres i slutningen af maj kort før eksamensterminen i juni, og denne timing i, hvornår de implicerede kender eksamensfaget, har betydning for alle implicerede. Det griber ind i elevernes forberedelsesprocesser, det er en afgørende faktor for bedømmernes arbejdsopgaver, og det har stor indflydelse for mine muligheder for at forske i elevperspektiver på mundtlige eksaminer. Det betød fx, at det var vanskeligt at begrænse afhandlingen til at følge elevers forløb i bestemte fag.

Da elevernes navigeringer i forbindelse med mundtlige eksaminer i praksis foregår lokalt på skolerne, og undervisningen i fagene inden eksamenstiden også har til formål at klargøre eleverne til eksamen, er det naturligt at fokusere på dette mikroniveau. Dette gør jeg ved i det andet

forskningsspørgsmål at spørge til caseelevers forløb i foråret for at følge dels, hvad de siger om, hvad en passende eksamensbesvarelse i eksamenssituationen er undervejs i deres forberedelser, dels hvad de gør, når de undersøger, hvad der udgør en passende besvarelse. I det tredje forskningsspørgsmål fokuserer jeg nærmere på elevernes opfattelser af deres kommende bedømmere ved at bruge Bachtins<sup>2</sup> term *adressater*. Her er jeg interesseret i at analysere elevernes forestillinger om, hvem de taler til ved eksamen, og hvordan eleverne forstår disse adressaters interesser, samt hvordan eleverne undersøger dette.

For at svare på forskningsspørgsmålene har jeg analyseret centrale lovdokumenter, der regulerer og skaber kontekst for elevernes mundtlige eksaminer. Og jeg har gennemført et etnografisk inspireret feltarbejde fra februar til juni måned udført i tre studieforberevende STX-klasser på to skoler med særligt fokus på fire caseelevers forløb fra forårets undervisning via læseferiens selvstudium i maj-juni og til eksamensdeltagelsen i juni. De i alt 80 elever (18-20 år) i de tre klasser havde studieretningsfag med særlig fokus på samfundsfag (A – højt niveau), engelsk (A – højt niveau) og matematik (B - mellemniveau). Ud over en række obligatoriske fag havde hver enkelt elev et antal valgfag. To kvindelige caseelever meldte sig frivilligt, og to mandlige accepterede min forespørgsel. Kriterierne for udvælgelsen var dels en nogenlunde ligelig kønsfordeling, samt overvejelser om, hvilke elever det var etisk forsvarligt at følge ved mundtlige eksaminer. Det etnografiske materiale er bredt og består bl.a. af undervisningsobservationer i 10 fag, samtaler og interviews med elever, studiematerialer produceret i undervisningen og til eksamen, observationer før, under og efter eksamen mv. Feltarbejdets materiale er så bredspektret, fordi jeg på grund af udtrækningsystemet ikke kunne vide, hvilke fag caseeleverne ville få udtrukket til eksamen, og derfor måtte jeg have en vis indsigt i undervisningen i alle de mulige eksamensfag. Desuden er det reelt elevperspektivisk, at jeg deltog i elevernes hverdag, der indebærer undervisning i mange fag. Eleverne kan fokusere på enkelte fag qua udtrækningsystemet. Det viste sig, at kun to caseelever fik udtrukket mundtlige eksamen i samme fag: historie. At jeg i to af tre artikler fokuserer på historiefaget, er et resultat af denne tilfældighed, og jeg tilstræber i øvrigt en sammenlignende fagdidaktisk tilgang samtidig med, at jeg opfatter fagene som eksempler. Feltarbejdets omfang udgjorde i høj grad også en etisk vigtig pointe for mig: eleverne skulle kende mig godt nok til, at min observation af deres afgørende eksamenspræstationer ikke blev oplevet som ubehagelig.

I arbejdet med at undersøge mundtlige studentereksaminer fra et elevperspektiv er det blevet tydeligt, at den didaktiske danske tradition ikke har et præcist og finmasket teoretisk begrebsapparat, der kan anvendes til at behandle empirien med. Derfor er jeg undervejs blevet nødt til at finde og tone egnede begrebsapparater på tværs af forskningsdiscipliner for at kunne undersøge mundtlige eksaminer fra et elevperspektiv. Ambitionen for afhandlingen er blevet to-delt: Dels søger jeg empirisk-eksplorativt at undersøge elevers navigeringer i forbindelse med mundtlige eksaminer, dels søger jeg at afprøve forskellige begrebsapparaters egnethed til at beskrive mundtlige eksaminer fra elevperspektiv. De teoretiske begreber til afhandlings artikler har jeg hentet og videreudviklet fra etnografisk literacyforskning, internationalt anerkendt assessmentteori, fra retorisk og dialogisk teori og anvendt dem fra et grundlæggende fænomenologisk udgangspunkt. Kriterierne for teorivalget har været, at begreberne skal kunne fange de processer, navigeringer og forståelser, som står centralt i den omfattende feltarbejdsempiri, og at de skal kunne fungere som udgangspunkt for at diskutere mundtlige eksaminer, der virker som sociale praksisser med følger for eleverne.

---

<sup>2</sup> Jeg skriver *Bachtin* og ikke *Bakhtin*, da jeg tager udgangspunkt i den danske Bachtin-forsker og -oversætter Nina Møller Andersen, der skriver hans navn sådan.

Ved at lægge et empirisk snit på overgangen fra undervisning til eksamen i den sidste del af gymnasieelevernes uddannelse - en periode, hvor eleverne dels lærer, dels eksamineres - er afhandlingen et indlæg mellem forskning i undervisning og eksamen. Ligesom læringsteoretiske grundsyn kan være behavioristiske, kognitive og sociokulturelle, kan også eksaminationsteorier være det (James, 2008), og det medfører kompleksitetslag, som er både nødvendige og udfordrende at håndtere:

[T]he relationship between learning and assessment is far more complex than is generally assumed. Any study of one without a consideration of the other is bound to produce a partial, and likely misleading, account of what is going on, and how it might be improved. When we consider assessment and learning in their social context, the complexities multiply. (William, 2017, s. 311)

Undervisning, læring og eksamen peger gensidigt på hinanden, selvom formålene synes at være forskellige. Et eksempel på de kompleksiteter, der er ved at forske i mundtlige eksaminer, er, at det efter min vurdering er forbundet med langt mindre nervøsitet for elever at deltage i undervisning, end det er at gå til mundtlige eksaminer, og det fordrer derfor nøje refleksion over, hvordan det er etisk forsvarligt for mig som forsker at få adgang til at følge elevernes eksamensforløb uden at skabe negative følger for de deltagende elever (American Anthropological Association, 2012; F. Erickson, 2016).

## 1.1 At studere hvordan elever navigerer

Afhandlingen søger altså at vise elevperspektiver på eksamen ved at studere, hvordan eleverne navigerer i forårssemesteret i 3.g, hvor de opfatter, planlægger, lytter, læser osv. for at blive klar til deres eksamen. Undersøgelsesspørgsmålets hovedverbum *navigere* skal læses som et alternativ til *strategi*, og da forskellen på betegnelserne både kan forklare spørgsmålet nærmere og bruges som udgangspunkt for at forklare, hvordan jeg vil svare på spørgsmålet i afhandlingen, vil jeg uddybe ophavet til og forskellen på navigering og strategi.

Jeg forstår navigeringer som handlede gøremål og sproglige forståelser i kontekst: Det eleverne *gør* og *siger* i deres forløb med mundtlige eksaminer i gymnasiet. Det er en søfartsmetafor: Elever navigerer over have, uden om undersøiske skær, frygter at støde på grund, de orienterer sig om synlige vejrforhold. Undervejs kigger de på søkort, mod stjernerne og mod de andre navigatører på andre skibe i flåden med samme mål. Elever kan navigere på mange måder i afslutningen af deres gymnasieuddannelse: Undervisningen foregår i bestemte fag, med bestemte lærere, de forbereder sig, de taler med hinanden, med deres forældre ect. Når eleverne navigerer mellem kontekster i fagene i og uden for undervisningslokalerne, undersøger de krav og forventninger til deres eksamenspræstationer. Formål med at navigere kan både være at opnå et bestemt resultat i form af en karakter eller et gennemsnit, eller det kan være det rituelle at bestå eksamen, at komme videre, på kort sigt til translokation og køretur iført hvid hue. Det er nødvendigt at navigere nogenlunde rigtigt med eksamenspræstationen, som bedømmerne skal tage stilling til kvaliteten af, for at den lever op til, hvad der kan kaldes den "rette" udgave af en faglig præstation (Borgnakke, 1996a, s. 425).

Da navigeringerne ikke altid er fysisk manifesteret, men ofte sagt, vist og skrevet, navigerer eleverne også ved at forholde sig til rækker af ytringer (Andersen, 2002, s. 92; Bakhtin, 1986b) og nonverbale tegn i forløb frem mod at skulle aflevere deres mundtlige eksamenspræstation. Mens eleven klargør sig til at kunne aflægge eksamen ved at læse, skrive, researche, undersøge, ordne, søge, spørge, lytte, samarbejde mv. under de faglige overskrifter, som gymnasiets fag udgør, danner de opfattelser af kriterier. Eleverne forholder sig til ytringer og hændelser ved at foretage

fortolkninger af dem, ved at vurdere dem og ved at handle. Eleverne retter deres opmærksomhed mod særlige personers handlinger og ytringer (lærer, andre elever, forældre, andre fagpersoner). Desuden bruger eleverne skrevne ytringer i form af bøger eller internetressourcer, der tillægges værdi af vigtige personer i konteksten og af dem selv. Sådanne læremidler kan både være fagspecifikke og mere generelle, fx introduktioner til at studere, eller formelle dokumenter som bekendtgørelser, læreplan og vejledninger. Ytringer gives i konkrete situationer fx i undervisningen, ved lektielæsning, over middagsbordet. De ytringer, eleverne møder, kan pege i samme retninger, og de kan tale imod hinanden, og sådanne konflikter eller dilemmaer kan eleven i princippet få øje på eller ikke få øje på. Eleverne agerer og reagerer på og med de ytringer de møder, og eleverne kan principielt både handle i overensstemmelse med eller imod ytringerne, fx forholde sig direkte og loyalt til ytringerne som instrukser, eller de kan stille sig mere analyserende og kritiske over for dem.

Verbet *navigere* er inspireret af den amerikanske, etnografiske literacyforsker Elisabeth Birr Mojes *Hybrid Literacies in a Post-hybrid World Making a Case for Navigating* (2013). Her argumenterer hun for "the process of navigating", som elever foretager, når de lærer at begå sig i "the roles of space, time and context in how people engage in literate practice" (Moje, 2013, s. 366). Moje søger med sit navigeringsbegreb at skrive sig væk fra 3.personsperspektivisk vurdering af elever - om de *er* eller *ikke er* dybdegående, overfladiske, beregnende, kontrolfreaks, instrumentelle - for i stedet at undersøge elevers praksisser. Studier af navigering bør ifølge Moje være etnografiske beskrivelser af, hvordan eleverne giver navigeringer mening:

[T]he unit of analysis should be on how, why, and when people navigate; on what sense they make of those navigations; and on what they do with that information as they navigate back and forth across spaces or to new and different spaces. (Moje, 2013, s. 368)

Når eleverne navigerer med Mojes begreb, forholder de sig til en række personer, materialer og fag, og de fortolker, vurderer og anvender dem i gøremål, som de vurderer, er passende for den situation, de står i. Navigeringer er afkrævede i skolen og indebærer oplevelser af at kæmpe med at forstå og indgå i interaktioner, diskurser og krav, der stilles forskelligt i forskellige sammenhænge - "navigating is strategic planful, and purposeful" (Moje, 2013, s. 366). Elever i sekundær uddannelse navigerer mellem fag, emner og i grænseflader mellem dem, hvilket kræver blik for, hvad der accepteres som gyldig viden i akademiske fag (Moje, 2013, s. 367-368). Navigering kræver *skills* fx lytning, metabevindsthed og -kognition og kritisk tænkning, hvilket må betyde, at Mojes handlingsbegreb er bredere end lodige faglige ytringer og argumenter i retning af mere almen situationsfornemmelse. Moje skriver, at det er muligt at afstå fra at navigere i undervisning ved at undlade at deltage i diskussioner, ved at være stille, fx fordi det er vanskeligt at finde ord, der føles ægte og rigtige for en selv (Moje, 2013, s. 367). Ved mundtlig eksamen ville det være et tydeligt brud med forventningen i situationen, hvor eleven forventes at tale. Vil eleven bestå den enkelte mundtlige eksamen, må der siges noget og dermed navigeres.

Mojes definition af navigeringer fremstår ikke helt klar, måske fordi hun bruger det som overbegreb, der først konkretiseres lokalt i etnografi og analyser (Birr Moje et al., 2008). Da Moje nævner, at elevnavigeringer er *strategiske* i citatet herover, giver det mulighed for at konkretisere Mojes amerikanske navigeringsbegreb fra en dansk vinkel med Karen Borgnakkes kultursociologiske lærings*strategi*begreb, der beskriver elever og studerendes *orienteringer*, deres *satsninger* og *drivkraft*: De opgaver, de ser for sig og arbejder på at løse over længere forløb. I sine forløbsanalyser ser Borgnakke, "hvordan de studerendes strategi sætter sig igennem som et praktisk svar på, hvordan man tackler universitetsmiljøets officielle krav og karakteristiske faser" (Borgnakke, 2008, s. 58). Både Borgnakke og Moje opfordrer til at følge, hvad eleverne *gør* i ord og handling. Borgnakke navngiver en gruppe studerende på Aalborg Universitetscenters strategi for 'problemorienteret læringsstrategi', fordi de orienterer sig mod problemer, diskuterer, laver

feltarbejde, interviews og alternative formidlingsformer, og deres eksamensforløb afspejler denne problemorientering, både hvad angår rummets fysiske indretning og samtalerne (Borgnakke, 1996, s. del IV og V). En anden gruppe orienterer sig mod at afsøge viden om et emne og kaldes derfor emneorienteret. Gruppen deler opgaverne mellem sig, læser i langvarige stræk og samler reproducerende viden i forløbet inden deres eksamen, der gennemføres som traditionel mundtlig eksamen med en overhørende og spørgende eksaminator. Modne studerende på Jysk Åbent Universitet anvender ifølge Borgnakke erfaringsorienterede strategier, og blandt de studerende på bl.a. DTU er der praksis- og professionsorienterede læringsstrategier (Borgnakke, 2008, s. 58–59). Borgnakkes strategibegreb er deskriptivt ved at betegne ”hvordan elever og studerende udvikler deres egne strategier og satte dem i værk(...), fordi der er udfordringer og problemer i den moderne uddannelseskultur, der kræver en strategi for at blive tacklet” (Borgnakke, 2008, s. 56–57). Samme udfordringer gælder for gymnasieelever, dog med en vigtig nuanceforskel, at elever ikke kan definere deres egne eksamensopgaver, ligesom læreplanen og bedømmerfortolkningen ligger uden for elevernes rækkevidde (Borgnakke, 1996, s. 282).

Moje og Borgnakkes begreber er på mange måder parallelle, og de er begge relevante for afhandlingens forskningsinteresse i, hvordan elever takler mundtlige eksaminer. Når jeg vælger navigering og dermed fravælger strategitermen, skyldes det for det første, at hverdagstermen *strategiske* kan lyde bevidst; at fremgangsmåder, planer og praksisser er resultat af elevers bevidste planlægning og reflekterede beregning. Det kan være tilfældet, men det behøver ikke være tilfældet. Elever, der forbereder sig til og aflægger eksamen, navigerer måske efter en nøje lagt plan, måske gør de bare det, der falder dem ind. For det andet vil jeg gerne tage alvorligt, at en lægmandsassociation til ordet *strategiske* kan lyde beregnende, som en modsætning til at gøre noget mere ordentligt og ønskværdigt for i stedet at springe over, hvor gærdet er lavest. For det tredje kan det modsatte af strategisk (”ustrategisk”), lyde som en selvindlysende uhensigtsmæssig måde ikke at varetage sine egne interesser på. Sådanne konnotationer vil jeg nødig knytte til de elever, som mit feltarbejde foregik blandt. Derfor er det mere værdineutrale navigering et attraktivt alternativ til strategi. For det fjerde kan strategi i uddannelseskredse associeres med dybde- og overfladestrategi - et læringsbegreb beskrevet hos Ramsden (Ramsden, 2006), og som efterlader et dikotomisk indtryk af, at dybdestrategi er ’godt’, og overfladestrategi ikke er det. Her vil jeg gerne placere mit projekt på linje med Borgnakkes kultursociologiske: ”I udspringet var det nemlig *ikke* et spørgsmål om de gode eller dårlige strategier. Pointen var, at det var elevernes egne strategier.” (Borgnakke, 2008, s. 56 - fremhævelse i original).

Metodologisk betyder det at studere navigeringer i tråd med Moje og Borgnakkes etnografiske studier af navigeringer/strategi, at jeg søger de ytringer, som informerer deres forståelser af mundtlige eksaminer, og at jeg søger elevers fortolkninger af ytringerne og de gøremål. Det gøres bedst i et etnografisk inspireret casestudium – ved at følge de interaktioner og de reaktioner, der udspiller sig i netop de klasser og for de caseelever, jeg følger hen over foråret. Jeg spørger dermed ”både til aktiviteter og gøremålenes plads i forløbet og til deres begrundelser. Begrundelserne referer til gøremål, formål og gives som tekst (/mundtligt udsagn) i kontekst”. (Borgnakke, 1996a, s. 572)

## 1.2 Kort overblik over artiklerne

For at svare på forskningsspørgsmålene i den antologiske afhandling, har jeg produceret tre artikler, der både kan læses hver for sig og i sammenhæng. Artikel 1 er udgivet, og artikel 2 og 3 er i øjeblikket i review, og de vil derfor i fremtiden kunne foreligge i andre udgaver. Det fjerde forskningsspørgsmål svarer jeg på i kappen som en del af fremstillingen af sammenhænge mellem artiklerne, de metodiske og teoretiske udgangspunkter og i diskussionen.

Artikel 1: Isager, J. M. (2020b). Konstrukt, generalisering og held ved mundtlige eksaminer i gymnasiet. *Acta Didactica Norden*, 14(3), 21. <https://doi.org/10.5617/adno.8204>  
Et dokumentstudium af Lov om gymnasiale uddannelser (2016), eksamensbekendtgørelsen (2016), læreplan (2017) og vejledning (marts 2018) til historiefaget som eksempel på et udtræksfag. Artiklen undersøger, hvad mundtlige eksaminer ifølge dokumenterne intenderer at bedømme, samt hvordan der argumenteres for eksamensdesignet. Artiklen anvender den amerikanske assessmentforsker Michael T. Kanes internationalt anerkendte argumentationsbaserede tilgang til validering af eksaminer (Kane, 1992, 2006, 2013). Konklusionen er, at det ikke fremstår tydeligt, hvad eksamen intenderer at bedømme, og at der ved udtræksystemet generaliseres fra et lokalt træk af materiale i historie til meget omfattende formål med uddannelsen. I diskussionen spørger jeg, hvordan assessmentteori er kompatibelt med dansk eksamens- og uddannelsestradition.

Artikel 2: *"Mundtlig eksamen er en kunst"* – danske gymnasieelever til mundtlig eksamen i historie og engelsk er en etnografisk inspireret artikel om elevoplevelser af, hvad en passende eksamensbesvarelse er med udgangspunkt i tre caseelevers deltagelse i historie- og engelskeksamen. Jeg analyserer, hvordan eksamen omtales og behandles i undervisningen og lærer-elevinteraktioner efter, udtrækningen er offentliggjort, og følger elevernes navigeringer i eksamensforberedelsen, hvor de gør sig klar til at præstere så godt som muligt ved eksamen. Artiklens begrebsapparat er hentet dels i Lloyd F. Bitzers teori om den retoriske situation og *fittig response* (Bitzer 1968) og Mojes begreb om navigering (Moje, 2013). Caseeleverne har vanskeligt ved at ekspliciterer, hvori den passende eksamensbesvarelse består. Styredokumenternes utydelighed om, hvad eksamen intenderer at måle, går igen i den gymnasiale undervisningspraksis. Undervisningen præciserer rammerne for eksamen, men ikke undersøger eksamen som kompleks situation. Caseeleverne navigerer forskelligt: En taler længe og omfangsrigt om en mængde kriterier, som kræves ved historieeksamen, og gør et grundigt læsarbejde af styredokumenterne ud over at navigere efter sin undervisers eksplicite anvisninger. En anden "mærker" forventningerne "i maven". Han navigerer ved at observere og analysere interaktioner mellem lærer og elever, ved at spørge til andre elevers studiepraksisser og imiterer det, han finder brugbart. Den tredje caseelev er i vildrede over den passende eksamensbesvarelse i engelsk, fordi hun normalt navigerer efter undervisningens eksplicite struktur og konsolidering af elevsvar på lærerspørgsmål, og engelskundervisningen ikke i tilstrækkelig grad gør dette. Selvom det ikke ekspliciteres af hverken lærer eller styredokument, viser det sig at overholdelse af faggrænser er et vigtigt kriterium for den passende mundtlige eksamensbesvarelse, og at elevers læsning af styredokumenter ikke nødvendigvis er hjælpsomt for deres eksamenspræstation. Elevformuleringer af hvori en passende eksamensbesvarelse består, vil kunne danne udgangspunkt for diskussioner af, hvad eksaminernes referencepunkt er.

Artikel 3: *"At knække lærerkoden"* – En elevperspektivisk analyse af adressater ved mundtlig eksamen er også en etnografisk inspireret artikel, hvori jeg analyserer elevernes forestillinger om eksamenssituationens bedømmere ved hjælp af Bachtins begreber om adressat og superadressat (Andersen, 2002; Bakhtin, 1986b) samt positioneringsteori (Davies & Harré, 2014) For eleverne står lærerbedømmeren i centrum ved eksamen: Et væsentligt kriterium for mundtlige eksaminer for dem var at 'give læreren det, hun gerne vil have', snarere end at fokusere på en abstrakt fagkonvention og at demonstrere lærerplanens kritisk-analytisk sans. I artiklen analyserer jeg, hvordan lærere og elever eksplicit ser frem mod eksamen og forhandler roller og positioner: Hvad eleverne skal og bør gøre i eksamensforberedelsen og til eksamen.

Først analyserer jeg 13 tilfælde af eksamensintroduktion på tværs af syv fag, hvorefter jeg sætter en key-incident eksamensintroduktion i danskfaget i kontekst af feltarbejdets elevinterviews og observationer før og efter eksamensintroduktionen. Eleverne trækker sig fra eget analytisk arbejde med danskfaget og søger at tilbyde lærerkoden til teksterne, fordi elevernes erfaringer fra undervisningen er, at elevers egne fortolkninger af teksterne bliver opfattet som en konfrontation med læreren. En elev til eksamen bør være parat til at modtage lærerbedømmerens fortolkningshjælp og forvente at blive afbrudt. Konsekvenserne kan være at bedømmelsesgrundlaget ved mundtlige eksaminer bliver begrænset, da bedømmerne kun kan tage stilling til de fortolkninger, som elever vælger at dele med dem.

De tre artikler sammen supplerer hinanden ved både at have fokus på mikrointeraktioner og at løfte blikket til et lovbestemmelsesniveau, som udgør en vigtig kontekst for elevernes mundtlige eksaminer. Det betyder, at de gymnasiale praksissers lokale niveau og de regulerende dokumenters makroniveau kan undersøges sammen, og dermed bliver det tydeligt, hvilke betingelser elever (og lærere) er underlagt i forbindelse med mundtlig eksamen. Jeg retter min opmærksomhed simultant mod både mikro- og makroniveauer for at anerkende, at niveauerne er socialt betingende og genskaber hinanden: ”The local cannot be divorced from national and transnational forces but neither can it be conceptualized as determined by these forces” (Bartlett, 2014, s. 30). Lokale eksamenspraksisser er altså i denne tilgang ikke determineret af fx eksamensbekendtgørelsen, men er under indflydelse af den. Elevers praksisser er heller ikke determineret af lærerpraksissen, men må forholde sig til den og til den politiske bekendtgørelsesramme, der konstituerer eksamenssituationen formelt.

### 1.3 Eksamen, prøve og evaluering - begrebsafklaring

Termen *mundtlig eksamen* bruges i afhandlingen, fordi det er den udbredte betegnelse for præcist den situation, som afhandlingen fokuserer på. Elever og lærere i felten kalder den situation, hvor eleven som det sidste i sin gymnasiale uddannelse taler med bedømmerne om et bestemt fag og får en karakter for mundtlig eksamen. Afhandlingen fokuserer på de summative mundtlige eksaminer, der har til formål at ”måle eller vurdere elevens faglige præstation eller niveau” (Marinos, 2017, s. 505).

I Lov om de gymnasiale uddannelser 2016 bruges *eksamen* om den samlede studentereksamen, hvorimod enkelte mundtlige eksaminer kaldes *prøver*. Det samme gør sig gældende for læreplanen for historie af marts 2018 (artikel 1). Eksamensbekendtgørelsen (2016) sidestiller prøver og eksamen. Mit fravalg af termen prøve skyldes, at prøve kan læses som et forsøg eller en øvelse, fx som terminsprøven. Vejledningen til læreplanen i historie bruger termen prøve ligesom læreplanen, men også eksamen i sin udlægning af prøveformen.

Jeg fravælger *evaluering* som begreb i afhandlingen, fordi det dækker flere konkrete situationer med forskellige formål end eksamen, eksempelvis undervisningsevaluering (Borgnakke, 2008; Christensen et al., 2020). At evaluering nogle steder bruges som term for det fænomen, som i felten kaldes for eksamen, har ifølge Borgnakke historiske rødder i reformpædagogikkens alternativ til den tradition, som man søgte et nybrud med, inkarneret i ordet eksamen. (Borgnakke, 2008, s. 16).

Da afhandlingen fokuserer på mundtlige eksaminer, kan jeg visse steder have skrevet ’eksamen’ som forkortelse. Dermed søger jeg ikke i disse tilfælde at udtale mig om *skriftlige* eksaminer.

Den mest udbredte internationale term, der dækker danske mundtlige eksaminer er *assessment*, som i uddannelsessammenhænge kan defineres som: ”the evidence (...) about what students can do, what they know and how they behave and the judgements are about their achievements”

(Harlen, 2007, s. 12). Forskningsdisciplinen, der undersøger Assessment in Education præsenterer jeg i teorikapitlet 6.1.

## 1.4 Afhandlingens struktur

Efter denne introduktion starter jeg med at pege på de studier, der er lavet i Danmark, i Norden og internationalt af mundtlige eksaminer fra elevperspektiv i kapitlet State of the art, hvor afhandlingens forskningsbidrag vil kunne ses i sammenhæng med eksisterende forskning. Herefter vil jeg i kapitel 3 om Videnskabsteori udlægge min forskningsposition og uddybe, hvad jeg mener med, at afhandlingen er elevperspektivisk, og i hvilken grad det er muligt for mig, at udtale mig om, hvordan elever navigerer ved mundtlige eksaminer. Grundlæggende fænomenologiske, perspektiviske forskningsinteresser realiseres hensigtsmæssigt i et feltarbejdsdesign, og derfor vil jeg i kapitel 4 om Etnografisk inspireret metode forklare, hvorfor jeg mener, at feltarbejdet er *inspireret* af etnografi, samt skrive om, hvad jeg har gjort i feltarbejdet, hvilke data afhandlingen trækker på, beskrive eleverne, mine feltpositioner, analysestrategi og vigtige etiske spørgsmål. Herefter præsenterer jeg danske mundtlige eksaminer i gymnasiet som historisk fænomen i kapitel 5 og placerer dem i den danske didaktiktradition. Da jeg finder, at didaktikkens begreber er mere rettet mod undersøgelser og refleksioner over undervisning end over eksamen, præsenterer jeg herefter i kapitel 6 om Teorier, de 'fremmede' traditioner som artiklerne teoretisk behandler empirien med. Særligt assessmentteori kan forekomme som et udefrakommende blik fra curriculumtraditionelle angelsaksiske kontekster, og derfor er der efter teorikapitlet brug for at diskutere spørgsmål, som min besvarelse af forskningsspørgsmålene i artiklerne afstedkommer, nemlig: Hvilken funktion har det at eksplicite, hvad eksamen bedømmer? Er assessmentteori overhovedet forenelig med den danske didaktiske tradition? Og hvordan er afhandlingen kritisk over for mundtlig eksamen og de involverede i den? Dette diskuterer jeg i kapitel 7 om Curriculum og didaktik i tilfældet eksamen. Herefter ligger de tre artikler i den rækkefølge, jeg har produceret dem i - dog med den vigtige tilføjelse, at min læsning af assessmentteori og studium af styredokumenterne forskningsprocessuelt er gennemført *efter* feltarbejdet. Efter en kort opsummering af de enkelte artikler peger jeg i kapitel 11 på fund på tværs af de tre artikler, og derefter diskuterer jeg i kapitel 12 tre spørgsmål: Hvad mundtlige eksaminer måler, hvordan undervisning og eksamen indbyrdes forholder sig til hinanden, samt hensigtsmæssigheden af, at elever fokuserer på eksamen. Herefter gør jeg korte forskningsmetodologiske refleksioner. Implikationerne af afhandlingens fund i kapitel 13 retter sig både mod styredokumenternes centrale makroniveau og det lokale mikroniveau på skolerne, hvorefter jeg konkluderer på afhandlingens forskningsspørgsmål i kapitel 14.

Før denne introduktion kan afsluttes, må jeg skrive, hvad afhandlingen ikke fokuserer på. Afhandlingen om elevperspektiver på mundtlig eksamen i det danske gymnasium kan ikke starte fra veletableret dansk eksamensforskningsdisciplin.

Caseeleverne i feltarbejdet er ikke udvalgt efter særlige karakteristika ud over kønsfordeling, og mine etiske overvejelser om, hvordan min tilstedeværelse ville påvirke elevernes forløb og eksamen. Caseeleverne er socialt vellidte, deres karakterer ligger over middel, og de er for mig at se velreflekterede. Men der er ikke tale om et studium i en 'bestemt gruppe' af elevers perspektiver.

Lærere og bedømmers perspektiver på de mundtlige eksaminer dækker jeg ikke i afhandlingen, da mine etnografiske data ikke inkluderer fx lærerinterviews. Dette er resultat af mine overvejelser om, hvordan jeg i feltarbejdet bedst kunne opbygge en tillidsfuld feltrelation til eleverne (se afsnit 4.5, særligt s. 46-47). Når lærere og bedømmere alligevel indgår i afhandlingen, skyldes det



undervisningsobservationerne, hvor jeg udefra ser, hvordan elever og lærere interagerer med hinanden, men jeg har ikke lærernes eksplicite udlægning af disse interaktioner (se mere om dette i afsnit 3.2, s. 29).

Aspekter som kun berøres sporadisk eller ikke i afhandlingen (listen er formentlig ikke udtømmende):

- Bestemte elevgruppers forskellige udfordringer i forhold til hinanden (fx social baggrund, køn, bestemte psykologiske træk, nedsatte funktioner som ordblindhed mv)
- Historiske forhold om udvikling af traditionen for mundtlige eksaminer med baggrund i arkivmateriale
- Centraladministrative og økonomiske aspekter af de mundtlige eksaminer
- Bestemte fagdidaktiske aspekter af konkrete fags mundtlige eksaminer
- Sammenligning med, hvordan skriftlig eksamen opleves og erfares fra elevperspektiv
- Et studium af kommunikation i selve eksamenssituationen
- Karakterskalaens trin og definitioner

Når afhandlingen fokuserer på elevperspektiver, skal det ikke opfattes som en underkendelse af disse andre vinkler, men som respekt for det betragtelige stykke arbejde, der stadig ikke er udført. Når afhandlingen ikke dækker flere perspektiver, må det ikke ses som udtryk for manglende interesse i disse vinkler eller manglende forståelse for, at der i uddannelsessystemet som sådan findes meget erfaring om mundtlige eksaminer, blot at de endnu er svært tilgængelige for systematik og refleksion. Og dermed er det tid til at vise den internationale forskningslitteratur om elevperspektiver på mundtlig eksamen.



## 2. Mundtlige eksaminer i forskningslitteraturen

Interessen for denne afhandling er således at undersøge danske gymnasieelevers perspektiver på og -navigeringer ved de afsluttende mundtlige eksaminer gennem feltarbejde og dokumentstudier, der både kan undersøge, hvad eleverne skal på papiret, og hvad eleverne i praksis siger og gør op til eksaminerne.

Der findes kun lidt forskning i mundtlige eksaminer, og det er i sig selv vanskelig at finde ud af, hvor i verden de findes og i hvilke versioner. Norge har et format, der ligner det danske. På konferencer har jeg fået fortalt, at mundtlige eksaminer findes i Portugal og Spanien, og at østrigske elever i hvert fald tidligere selv har kunnet vælge, hvilket fag de ville til mundtlig eksamen i. Undersøgelser af, hvor i verden mundtlige eksaminer findes, vanskeliggøres af, at mange landes eksamenssystemer ikke er centraliserede, men lokalt administrerede.

Jeg starter med at nævne de få danske studier, der er relevante for afhandlingen, hvorefter jeg skriver om nordisk forskning i mundtlige eksaminer og slutter med at inddrage, hvad det har været muligt for mig at identificere af international forskning i mundtlige eksaminer.

### 2.1 Danske studier af mundtlige eksaminer

Dansk forskning i mundtlige eksaminer er sparsom, og det er ikke lykkedes mig at finde studier af den mundtlige eksamen i gymnasiet. Et par studier kommer tæt på.

Tanja Miller undersøgte i 2004 karaktergivning i det danske gymnasium for at forstå, hvordan den løbende vejledning, evaluering og karaktergivning udspillede sig. Afhandlingen består af en historisk undersøgelse af diskurserne i forbindelse med 13-skalaen i perioden 1958-2000 og et etnometodologisk studium af den konkrete gymnasiale hverdags standpunktskarakterer baseret på interviews og observation af bl.a. karaktersamtaler (Miller, 2004). Miller viser, at karakterer i gymnasiet har en *inderside*, der ”knytter sig til undervisning og faglig indlæring” og desuden en *yderside*, som er ”et politisk værktøj til fordeling af adgang til anerkendt viden og til transformation af indholdsmæssige mål med uddannelser” (Miller, 2008, s. 108). Karaktererne bruges både til at betegne faglige indsats, men også arbejdsindsats, bruges som pædagogiske belønninger og som disciplinerende effekt (Miller, 2008). Millers forskning kommer derfor tæt på denne afhandlings interesse i bedømmelse i gymnasiet, men fokuserer på løbende aktiviteter i gymnasieuddannelsesforløbet, og dækker ikke den mundtlige eksamensform, som jeg undersøger.

Torben Spanget Christensen har eksperimenteret med dialogiske bedømmelsesformer mellem lærer og elever i gymnasiet i *fagligt evaluerende samtaler* undervejs i undervisningen, men her er ”[m]ålet at indbygge en løbende refleksion i undervisningen om undervisningen og af elevernes faglige udvikling” (Christensen, 2008, s. 140 - kursiv i original), og der er altså tale om evaluering uden karakterfastsættelse foran og med hele klassen med et bredere formål end bedømmelse af den enkelte elev.

Steiner Kvale undersøgte i et interviewstudium 30 danske gymnasieelevers holdninger til virkningerne af at indføre adgangsbeholdning på videregående uddannelser (Kvale, 1980). Forskningsinteressen er karakterers betydning for den gymnasiale hverdag, og Kvale finder effekter, der betegnes som *karakteradfærd* over for både lærere og andre elever, og eleverne overvejer, hvad karakterer betyder for deres opfattelse af dem selv og deres kammerater. Studiet er dels af forholdsvis af ældre dato i forhold optagelsesregler til videregående uddannelser, dels kan et interviewstudium ikke undersøge de faktiske interaktioner (karakteradfærd), som udspiller sig mellem lærere og elever – heller ikke i eksamenssammenhæng, da Kvale ikke spørger til mundtlige eksaminer (Kvale, 1980).

Det er ikke lykkedes at finde danske etnografiske undersøgelser af gymnasieelevperspektiver på mundtlige eksaminer. To studier af elevperspektiver på mundtlige eksaminer i danske universitetskontekster anvender dog etnografiske metoder.

Nissens tekstetnografiske undersøgelse af undervisningsforløb for internationale studerende på Københavns Universitet fandt, at mundtlige eksaminer er en særlig indforstået dansk praksis, hvor studerende fra lande uden denne tradition ikke kendte mulighederne for, hvordan man som studerende kan handle i den mundtlige eksamenssituation (Nissen, 2019). Dette gjaldt både, hvilket materiale man kunne anvende i eksamen, og hvordan spørgsmål skulle forstås og besvares, som for danske studerende udgjorde en særlig *common sense*, som studerende fra andre lande ikke delte (Nissen, 2019, s. 106). Danske universitetsstuderende har formentlig primært deres erfaring med mundtlige eksaminer fra deres gymnasietid.

Som nævnt undersøgte Borgnakke mundtlige gruppeeksaminer som en del af et langvarigt feltarbejde på Aalborg Universitetscenter, hvor studerendes forskellige målorienteringer og ambitioner for processen og produktet blev kaldt emneorienteret og problemorienteret (Borgnakke, 1996, s. 595–596). Lærere og censorer orienterede sig her efter ”især to læreområder. Nemlig: ”læren om at henvende sig” og ”læren om at behandle sine kilder”” (Borgnakke, 1996, s. 428), og særlig for den emneorienterede gruppe var der ved eksamen en *gættelegs-stemming*, snarere end egentlig diskussion (Borgnakke, 1996, s. 607–609). Studiet er relevant på grund af sin interesse for de studerendes (elevernes) forløb, og fordi deres studier afsluttes med en mundtlig præsentation, men det er væsensforskelligt, at de studerende dels arbejder med et selvdefineret projekt, dels at de netop indgår i en gruppe i stedet for at skulle eksamineres individuelt.

## 2.2 Nordiske studier af mundtlige eksaminer

I Norge findes de mundtlige eksaminer, der ligner de danske mest: Elever får udtrykt deres eksaminer blandt flere fag af den lokale fylkeskommune, de har som minimum 24 timer til at forberede sig på deres præsentation, og der er sat 30 minutter af til hver eksamen (Forskrift til opplæringslova - V. Eksamen - Lovdata, 2009, s. §3-30). Det norske system for ”sluttvurdering” (altså bedømmelse i slutningen af uddannelsesforløb) gennemgås i disse år af en nedsat Eksamensgruppe, der skal undersøge og forslå udvikling af det norske eksamenssystem (Utdanningsdirektoratet, 2019a, 2019b). Gruppen peger i sit omfattende state-of-the-art over internationale assessmentstudier på, at der er lavet så lidt forskning i elevers opfattelser af eksamensformer, at gruppen kommenterer, at det er usikkert, hvorvidt fundene gælder for den norske kontekst, da

[d]e få spørreundersøkelsene som finnes, tyder på at det er mye å hente ved å lytte til elevene fordi resultatene kan bidra til økt validitet. Elevene har over tid gitt uttrykk for mangler ved eksamenssystemet i sin helhet og ved enkelte eksamensformer, for eksempel at de oppfatter oppgaver eller instruksjoner som utydelige. (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 9.2, s. 53–54)

Mit danske studium af elevperspektiver på mundtlige eksaminer kunne muligvis være relevant i denne sammenhæng, da eksamenssystemerne ligner hinanden.

Men selvom gruppens indstilling er, at der mangler norsk forskning i eksamen, findes der dog nogle studier om mundtlige eksaminer. Et studium, der kommer denne afhandlings fokus nær på grund af sit elevperspektiv, er Kviftes mixed methods-studium med forskningsinteresse for lærerstuderendes syn på og studieprocesser i forbindelse med

mundtlige eksaminer. I studiet deltager 47 lærerstuderende (19-35+ år) i en spørgeskemaundersøgelse og otte er interviewet. Kviftes studerende er dermed gennemsnitligt ældre end de danske gymnasieelever, og de er optaget på en videregående uddannelse. Empirien er samlet på et tidspunkt, hvor informanterne har aflagt to eksaminer og forbereder sig til en tredje, hvilket betyder, at de lærerstuderende både kan se tilbage på og frem mod mundtlige eksaminer, og denne timing ligner mit fokus på elevperspektiver på *kommende* mundtlige eksaminer. De studerende aflægger mundtlige eksaminer i matematik, norsk og pædagogik og skal fremlægge for og føre dialog med en kendt eksaminator og en ukendt censor. Studiet finder, at de studerende generelt har gode oplevelser med mundtlige eksaminer, fordi det kan være lettere, ”at vise hvad man kan” – men at nervøsitet også kan gøre det sværere end ved skriftlig eksamen (Kvifte, 2011, s. 152). De studerende tror, at de kan få højere karakterer til mundtlig eksamen, men de foretrækker skriftlig eksamen, fordi der er bedre tid til at tænke sig om end i det mundtlige format. Kvifte opererer med præstationsangst – bekymring for eksamensresultatet - og med situationsangst – oplevet eller forventet ubehag i den konkrete sociale situation ved mundtlig eksamen (Kvifte, 2011, s. 112–116). Nervøsitet i forbindelse med mundtlig eksamen er ikke kun interessant, alene fordi det opstår hos eleverne, hævder Kvifte, elevens nervøsitet har betydning for, hvor velegnet mundtlige eksaminer er til at undersøge elevens kunnen. Kvifte konkluderer, at ”kontrollaspektet ved eksamen kan bli svekket blant annet fordi lærerstudentene blir så nervøse at de ikke får vist den faglige kompetanse de mener de besitter” (Kvifte, 2011, s. 155–156). Som situational hendelse er mundtlige eksaminer så relativt sjældne, at eleverne ikke opnår stor fortrolighed med den.

Kvifte finder desuden, at de studerendes forestilling om, hvordan eksamen gennemføres, beskrives som enten monologisk (de studerende skal helst tale selv hele tiden), spørgsmål/svar (de studerende besvarer spørgsmål stillet af bedømmerne) eller dialogisk (de studerende og bedømmer har en egentlig samtale), og den forventning kan både opfyldes og brydes i selve eksamenssituationen (Kvifte, 2011, s. 101). Deres oplevelser med bedømmerne kategoriseres som *udspørger, modtagere, dommere, hjælpere, modstandere, motivatorer og samtalepartnere*. De studerende mener som udgangspunkt, at mundtlige eksamenskarakterer er retfærdige, men samtidig mener de paradoksalt, at den samme eksamenspræstation vil kunne udløse forskellige karakterer hos forskellige bedømmerne. De studerende henter primært deres informationer om eksamen i undervisningen og hos deres medstuderende. De studerende har dog ifølge Kvifte svært ved at vurdere deres egne præstationer og er ”i vildrede” over, hvad bedømmerne er ”ude efter”, og om de har svaret på en god måde under eksaminationen (Kvifte, 2011, s. 126). Enkelte studerende forsøger at styre eksaminationen ved at lægge små hentydninger (”madding”) ud til bedømmerne for at få mulighed for at tale om deres styrker, men sådanne strategier, konkluderer Kvifte, virker kun for de dygtigste og mislykkes for de fagligt svagere (Kvifte, 2011, s. 142). Kvifte finder, at hvis de studerende forstår, at eksamens formål er kontrol, så er de studerende optaget af at give rigtige/forkerte svar. Hvis de ser eksamen i udviklingsperspektiv, ønsker de frihed til selv at formulere et svar (Kvifte, 2011, s. 137–138). Det betyder, at eksamensformens mulighed for, at studerende (elever) selv kan påvirke og forme deres eksamensspørgsmål får betydning for, om eksamen understøttes som kontrolfunktion eller udviklingsmulighed.

Kviftes undersøgelse fokuserer på elev/studerendeperspektiver på, hvad en god besvarelse er, hvordan de identificerer den, og hvordan de opfatter bedømmerne. Forskellene til mit studium vedrører dels deltagernes alder, dels det forhold, at Kvifte ikke har observeret, hvordan de lærerstuderende handler i forbindelse med eksamen.

Yderligere nordiske studier af lærerperspektivet på mundtlig eksamenspraksis viser, at bedømmelsespraksisser og antagelser bag eksaminerne varierer. Studierne af

lærerperspektiverne er indirekte relevante for elevperspektivet, fordi elevens eksamenspræstation i praksis finder sted i lokale forhandlinger mellem bedømmerne. Det kan fx få betydning for eleverne, hvis to bedømmere har forskellige tilgange til eksamen.

Bøhns undersøger i en ph.d.-afhandling, hvad bedømmere i det norske gymnasium anser for relevante dimensioner af elevens mundtlige eksamenspræstation i engelsk (Bøhn, 2016). Det viser sig, at der generelt er acceptabelt sammenfald mellem bedømmerens overordnede kriterier, men også at en fælles forståelse af vurderingskriterier ikke betyder, at bedømmere vurderer præstationer ens. I en analyse af 24 interviews med lærerbedømmere viser Bøhn, at vigtige dimensioner ved elevernes mundtlige eksamenspræstationer er *kommunikation* og *indhold*, men at der er uenighed om, hvor vigtig elevernes udtale af engelsk er, og at der synes at være forskel på lærerbedømmerens opfattelse af, hvad der bedømmes, alt efter om bedømmerne kommer fra erhvervsgymnasiet eller det almene gymnasium. I 10 interviews undersøger Bøhn, hvad lærerbedømmerne vægter under overskriften *indhold* og finder, at det vigtigste er det relativt brede "world knowledge", og at elevernes selvstændige tænkning (higher-order thinking skills) er vigtigere for bedømmerne end faglig terminologi. Bøhn foreslår at tydeliggøre, hvordan bedømmere genkender målopfyldelse til eksamen.

Maugestens hævder ud fra otte lydoptagelser af lærerstuderendes (20-35 år) mundtlige eksamen i matematik, at mundtlig eksamen egner sig til at udprøve højere SOLO-taksonomiske niveauer som forståelse frem for gengivelse; anvendelse frem for begrebsdefinition (Maugesten, 2011). Forskningsinteressen er, hvad der sker i eksamens mundtlige udsigelsesøjeblik fra et udefrakommende forskerblik, og derved adskiller studiet sig fra min forskningsinteresse i at følge eleverne op til eksamen. Maugesten antager, at når der er en tæt sammenhæng mellem undervisning og eksamen; når de studerende forstår, at det er deres forklaringer, den mundtlige matematikeksamen søger at undersøge, så vil det medføre mere dybdegående studieforbud (Maugesten, 2011, s. 270). Dette er relevant for denne afhandlings interesse for elevnavigeringer i overgangen mellem undervisningen og eksamen.

Rolin (2013) undersøger også lydoptagede mundtlige eksaminer på en norsk læreruddannelse med forskningsinteresse for argumentation i selve eksamenssituationen: Hvilken sammenhæng er der mellem læreres spørgeteknik og elevens argumentation? Formålet er at kunne instruere lærere i at fordrer mere argumentation ved mundtlige eksaminer, fordi denne eksamensform ifølge Rolin er særligt kendetegnet ved fire forhold: 1. en psykodynamisk interaktion i den mundtlige samtale vil få den studerende til at ville overbevise og argumentere for det, der siges, 2. risiko for at blive afsløret som uvidende over for respekterede mennesker vil få den studerende til at forberede sig grundigt på at kunne svare og argumentere, 3. en klar *bedømmer bestiller, den studerende leverer*-interaktion, kan få den studerende til argumentere, fordi det er direkte efterspurgt, 4. en dialog-interaktion mellem parterne, som kan give den studerende oplevelse af, at andre inviterer til argumentation (Rolin, 2013, s. 5–6). Mundtlig eksamen måler eller udfordrer den studerende på faglighed, faglig og emotionel udholdenhed ved aflæsning af eksaminators invitationer og relationskompetence (Rolin, 2013, s. 7). Metodisk undersøger Rolin dog ikke disse antagelser om effekterne ved mundtlige eksaminer, men analyserer de transskriberede lydoptagelser af mundtlige eksaminer for, hvornår argumentmarkørerne *fordi* og *da* optræder. Rolin finder, at elever, hvis lærere stiller opfølgende spørgsmål snarere end nye spørgsmål, argumenterer mest i deres besvarelser. Direkte forespørgsel efter argumentation er ikke specielt effektivt, det er snarere implicite forventninger fra et "højere niveau" i situationen, der frembringer belæggene (Rolin, 2013, s. 13). Interaktionen mellem lærer og elev i form af, hvordan samtalen gennemføres, har betydning for elevens præstation ved eksamen, der ikke kan isoleres fra kontekstuelle faktorer. Mundtlige eksaminer kan altså praktiseres forskelligt af både lærere og elever, og dette er et centralt fokus for denne afhandling både teoretisk og metodisk. Men hvis Rolins antagelser om de mundtlige eksaminernes effekt på de studerendes forberedelsesproces ud fra lærerforventninger til

argumentationen skal undersøges, må elevernes forberedelsesperiode og undervisningens efterspørgsel og invitation til dialog før eksamen inkluderes i empirien.

Dobson (2007) motiverer sin forskningsinteresse i at teoretisere mundtlig eksamen med, at den er truet af økonomiske grunde. I sin undersøgelse af ”nogle få” videooptagede mundtlige eksaminer og materiale fra censurmøder på en norsk masteruddannelse i pædagogik, undersøger Dobson, hvordan den mundtlige eksamenssituation skabes, hvilke bedømmelser der blev foretaget og reflekterer over validiteten af dem med udgangspunkt i sprogspil, narratologi og konversationsanalyse. De masterstuderende skal forsvare deres skriftlige projekter, og hvis de tildeles karakteren C, vil den studerende ikke kunne få adgang til et ph.d.-stipendium. Inden selve den mundtlig eksamen, mødtes bedømmerne om den skriftlige opgave, og her er det ifølge Dobson muligt at se, hvordan bedømmerne ekspliciterer deres kriterier eller normer for bedømmelsen, da den officielle karakterbeskrivelse ikke spiller nogen udpræget rolle (Dobson, 2007, s. 144). Bedømmerne opererede med en tavs, implicit forståelse, af hvad et C er. Dobson overvejer om bedømmerne allerede før eksamen har besluttet en karakter ud fra indtryk generet i andre kontekster, og får deres fortælling om præstationen til at passe (Dobson, 2007, s. 144). Det får Dobson til at pege på, at bedømmelsen kan være enten analytisk ved at bedømmer tager udgangspunkt i klart afgrænsede vurderingskriterier eller konfigurationel: ”Ved konfigurationsbedømmelse eksisterer kriterierne som en tavs gruppe af potentielle kriterier, som velges af sensorerne når de passer” (Dobson, 2007, s. 144). Dette spørgsmål om *hvad, der bedømmes* ved mundtlige eksaminer i dansk gymnasium, er et kernespørgsmål for afhandlingen, og jeg vender tilbage til det i afsnit 6.1, s. 63 om assessmentteori, i kapitel 7, s. 81 om Didaktik og curriculum i forbindelse med eksamen og i diskussionen.

Den tyske etnograf Kalthof fulgte fem lærere og observerede otte mundtlige eksaminer og de efterfølgende voteringer mellem fire bedømmere i det tyske gymnasium som led i feltarbejde gennemført i 1992-1993 (Kalthoff, 2013). Kalthof opfatter mundtlige eksaminer som den omvendte undervisningssituation, fordi eleven skal forklare lærerne hovedpointer i stoffet, og konkluderer, at lærerne tænker, at hele karakterskalaen skal bruges ved eksamination af klassen, og dermed er det ikke muligt, at alle elever kunne være (lige) dygtige. Dette betyder altså, at Kalthofs lærerbedømmere tager eksamens selektionsfunktion på sig, når de bedømmer eleverne. I voteringen fremgår det, at bedømmerne må starte med at fastslå, *hvad der var* i præsentationen, og *hvad der ikke var* – dvs. også evaluerer eksaminators indsats ud over elevens. Kalthof pointerer, at eksamenspraksisser er følsomt territorium: ”due to its social claim to validity, educational assessment is sealed off and considered a fact that ignores the context in which it was generated” (Kalthoff, 2013, s. 102).

Svenske mundtlige eksaminer adskiller sig fra de danske og norske, da en tilsvarende mundtlig eksamen med præsentation for lærerbedømmere blev nedlagt i 1960’erne (Pettersson, 2010). I Sverige har man centralt udarbejdede nationale prøver, som udsendes til lærerne sammen med argumentation for prøvernes gennemførelse, hvorefter læreren gennemfører testen med eleverne og fastsætter den endelige karakter (Gustafsson & Erickson, 2018). Prøvematerialerne udarbejdes ved universiteter, der ansætter lærere halv tid som prøveudviklere i de fag, som de underviser i ved siden af. I udarbejdelsen af prøvematerialet indgår afprøvning af materialet i praksis, og efter runder af test-taker-feedback tilpasses det, så argumentationen for prøvens egnethed kan fremlægges (Erickson, 1998; Gustafsson & Erickson, 2013; Knekta & Sundström, 2019).

Borger (2018) har undersøgt validitetsaspekter af svenske mundtlige nationale prøver i engelsk fra et bedømmerperspektiv. Prøven gennemføres ved, at eleverne en uge inden testen får et tema, som de forbereder sig på at tale om, og prøven gennemføres som parsamtaler. Det adskiller sig fra den danske mundtlige eksamen i engelsk med hensyn til samtalepartnerne og

materialets art, da den danske elev trækker en tekst, der skal analyseres og placeres i forhold til et pensum. Borger undersøgte i tre studier, hvordan bedømmelsesprocessen foregår, hvilke aspekter af elevernes præstation, der er vigtig for bedømmerne, og hvordan kontekst og administration influerer på testenes gennemførelse ved at bruge både statistisk analyse, kvalitativ indholdsanalyse, skriftligt materiale fra bedømmelserne og spørgeskemadata. Hun fandt, at der er nogenlunde enighed blandt bedømmerne om, at prøven undersøger en bred palet af mundtlige færdigheder, men at det ville være anbefalelsesværdigt, at der var større enighed. Bedømmerne var optaget af, at eleverne i parsamtalerne var gensidigt afhængige, og dermed af udfordringer med at bedømme den enkelte elev. 42% af lærerne bedømte parsamtalerne alene, 36% sammen med en kollega. Bedømmerne så særligt efter tre interaktionelle ressourcer, som kaldes *topic development moves*, *turn-taking management* og *interactive listening skills*. Sådanne interaktionelle parametre for eksamen er ikke i tilsvarende grad beskrevet i de danske læreplaner, og det er ikke undersøgt, om danske bedømmere kigger efter lignende træk ved elevernes eksamenspræstationer.

I modersmålsfaget svensk skal eleven i den nationale prøve mundtligt præsentere og diskutere to tekster. Palmer (2010) undersøgte denne mundtlige prøve med forskningsinteresse i bedømmervariationen og lærerperspektiver ved hjælp af både spørgeskema, telefoninterviews og observationsdata fra klasserum og læreres diskussioner af karakterbedømmelser. Hun fandt, at der er lige så god bedømmerenighed om, hvad der skal bedømmes ved mundtlige prøver som ved de skriftlige, og at den nationale prøve er velfungerende fra et lærerperspektiv. Lærerne anbefaler dog, at bedømmelserne gennemføres med lærerkolleger, og dermed i et system, der ligner den danske censorordning.

### 2.3 Angelsaksiske studier af mundtlige eksaminer

I britisk universitetskontekst undersøgte Huxham, Cambell og Westwood henholdsvis skriftlige og mundtlige eksaminer eksperimentelt ved at opdele biologistuderende i to tilfældige grupper: 99 studerende blev tilfældigt bedømt ved enten mundtlig eller skriftlig eksamen, og 29 studerende blev både bedømt skriftligt og mundtligt (Huxham et al., 2012).

Forskningsinteressen var både, om der er forskel på resultaterne, når man bedømmer henholdsvis skriftligt og mundtligt, og at beskrive de studerendes oplevelser med mundtlig eksamen, særligt med fokus på nervøsitet. Vurderet ud fra gennemsnitskarakterer og interviewdata blev resultatet, at trods nervøsitet ved mundtlig eksamen blev både eksamensresultater og elevoplevelser bedst ved mundtlig eksamen (Huxham et al., 2012). Her opfattes mundtlige eksaminer som en slags alternativ, autentisk eksamensform og er langt fra den naturaliserede danske tilgang til mundtlige eksaminer.

Huxham mf. opsummerer fordelene ved mundtlige eksaminer: Udvikling af mundtlige færdigheder, der er anvendelige i mange karrierer og jobsamtaler; de inkluderende over for studerende med handicap, de fordrer kritisk tænkning og fokuserer på dyb forståelse, og det er vanskeligt at plagiere ved eksamen. Indvendinger mod mundtlig eksamen er: Det tager tid at afholde mundtlig eksamen, anonymisering er umulig, de kan være stressende for de studerende og favorisere ekstroverte studerende (Huxham et al., 2012, s. 2). Mundtlig eksamen var 15 min med en enkelt bedømmer, der brugte en standardiseret spørgeprotokol, som man stort set ikke afveg fra (Huxham et al., 2012, s. 3). Denne mundtlige eksamensform var altså planlagt langt mere struktureret end de danske mundtlige eksaminer. Huxham mf. citerer en studerende for at sige, at mundtlige eksaminer pga. interaktionen mellem bedømmer og studerende gør det synligt, om den studerende har lært udenad på en mekanisk facon:



With a lot of written assessments, I think, you just memorize the paragraph like a parrot and not know what it means. But you can tell when someone is doing that when you speak to them because they get that glazed look in their eyes as they recite it. (Huxham et al., 2012, s. 10)

Huxham et al. læser den kvalitative empiri som udtryk for, at mundtlige eksamen sætter de studerende i en taleposition, hvor de søger at skabe eller demonstrere professionalitet og selvtillid (Huxham et al., 2012, s. 10), altså i en aktørposition, hvilket også er udgangspunktet for denne afhandling.

Der findes enkelte australske studier om mundtlige eksaminer. I et studium, der ligner Huxham m.f.s, undersøgte Pearce og Lee (2009) mundtlige eksaminer som alternativ til skriftlige eksaminer på første år af et universitetsstudium i marketing. De mundtlige eksaminer indgik som en blandt tre bedømmelsesformer, og de studerende skulle både deltage i seminarer, hvor emnet for deres præsentation blev udtrukket, og aflevere refleksive dagbøger om deres læringsudbytte. De studerende fik et to ugers fælles forberedelse-, øvelses- og revisionsforløb inden selve eksamen, der blev bedømt af en erfaren underviser og en konsulent fra industrien. Der var defineret 12 kriterier for bedømmelsen, heriblandt nogle forholdsvis personlige:

[A]pppearance, knowledge of subject, confidence, conciseness of responses, quality of responses, thinking on the spot, communication skills, application of theory to practice, ability to handle questions, body language, professional manner, and clarity of responses. (Pearce & Lee, 2009, s. 124).

Umiddelbart efter eksamen blev de studerende bedt om at udfylde tegneserie-talebobler om deres oplevelse med mundtlige eksaminer, og ved analyse af disse tegneserier for positive og negative attributter finder Pearce og Lee, at mundtlige eksaminer fra den studerendes perspektiv var engagerende, ansporede dem til grundige studier, til at bruge teori i praksis, og at processen var mindre nervøsitetskabende end forventet. Dette får Pearce og Lee til at anbefale mundtlige eksaminer som en del af en samlet bedømmelse.

Joughin (2003) undersøgte elevperspektiver på mundtlig eksamen ved interviews med 15 australske teologistuderende på et efteruddannelseskursus om deres oplevelse af mundtlig eksamen retrospektivt. De studerendes eksamen bestod i fem minutters præsentation og diskussion i en kendt studiegruppe, der derefter sendte feedbackskemaer til en bedømmer, som derudfra ville fastsætte den egentlige bedømmelse. Afhandlingen tager et fænomenografisk udgangspunkt, og det vil sige at Joughin søger at kategorisere variationerne i elevoplevelserne af mundtlig eksamen, og han finder betragtelig forskel på de studerendes perspektiver på mundtlige eksaminer. Han fremstiller tre overordnede ”typer” af elevperspektiver på mundtlige eksaminer:

1. Mundtlig eksamen som præsentation ('presentation'), der er kendetegnet ved en begrænset orientering mod audience og interaktion, og begrænset nervøsitet. Fokus ligger på at reproducere andres ideer, og mundtlig eksamen sidestilles eller ses som mindre krævende end skriftlige eksamensformater.
2. Mundtlig eksamen som forståelse ('understanding'), hvor de studerende aktivt søger at udvikle deres forståelse af emnet og de ideer de møder, og at gøre dem til deres egne, og herefter formidle deres indsigt til audience. Mundtlig eksamen har her fordele frem for skriftlig eksamen på grund af mulighederne for diskussion.

3. Mundtlig eksamen som at tage eller vise en position ('a position to be argued'), der er kendetegnet ved at den studerende må udvikle sit eget synspunkt med udgangspunkt i faget og ved stærk audienceorientering. Det kræver og udfordrer forståelse af alle involverede, når den studerende ved argumentation søger at overbevise sin medstuderende om eget standpunkt. Denne 'type' studerende oplever øget selvbevidsthed (self-awareness) og en signifikant rigere og mere personligt engagerende eksamensform end skriftlige opgaver. (Joughin, 2003, s. iv–v)

Joughin konkluderer, at de 15 studerende forholder sig til deres medstuderende i grupperne som publikum for deres præsentation frem for den fraværende (Joughin, 2003, s. 212). Dette støtter den øvrige forsknings pointering af, at det situationelle står stærkt ved mundtlige eksaminer. En interessant dimension af dette fund bliver, hvordan studerende og elever kan bringes til at forstå mundtlig eksamen som 'a position to be argued'.

Dobson har undersøgt ph.d.-forsvar ved interviews og videooptagelser, nu i australsk kontekst (Dobson, 2018b). Han sporer den engelske betegnelse for det mundtlige ph.d.-forsvar *viva* og den norske *disputation* tilbage til græsk-romersk demokrati, og Ph.d.-forsvaret er teoretisk underudviklet internationalt og bliver behandlet anekdotisk snarere end teoretisk og empirisk, og i stedet for at beslutte sig enten for eller imod *viva* som fænomen, søger Dobson i stedet at undersøge faktiske interaktioner ved mundtlige eksaminationsformer (Dobson, 2018b, s. xii–xiii). Selvom uddannelsesniveaet er væsentligt højere end danske mundtlige eksaminer i gymnasiet, så er begge eksamensfænomener i høj grad lokal praksis, fordi den enkelte bedømmer har stor indflydelse på spørgsmål og interaktionsformer i eksamenssituationen. Muligvis er også danske mundtlige eksaminer del af en tradition, der strækker sig endnu længere tilbage end 1848. Pointen er, at mundtlige eksaminer på grund af deres lange historie og kontekstuelle forankring er blevet og bliver praktiseret væsensforskelligt som en åben og fleksibel social praksis, der bliver talt til live i interaktion.

Jeg konkluderer af dette review, at der kun er sparsom forskning i mundtlige eksaminer i det hele taget, og i særdeleshed i elevperspektiver på dem. Den forskning, der findes, stammer fra andre kontekster end den danske, og de fleste studier er på universitetsniveau, hvor mit fokuserer på danske eksaminer i gymnasiet. Der er forskel på de udforskede eksamensformater, og den eksisterende forskning er kun sjældent etnografisk, dvs. metodisk fokuseret på at vise, både hvad eleverne siger, og hvad de gør. Med min forskningsinteresse i at gøre netop det ved undersøge elevernes navigeringer, bliver det nødvendigt at tydeliggøre, hvilken forskningsposition jeg mener at kunne gøre dette ud fra – hvilket leder til det næste kapitel om mit videnskabsteoretiske ståsted.

### 3. Et fænomenologisk videnskabsteoretisk ståsted

I dette kapitel viser jeg min forskningsposition: Hvad det vil sige, at undersøgelsen af mundtlig eksamen er elevperspektivisk, og hvad det indebærer. I første omgang betyder det, at afhandlingen er tilrettelagt for at undersøge elevernes navigeringer, som beskrevet i indledningen, og altså ikke for at undersøge mundtlig eksamen *som sådan*. At kalde afhandlingen elevperspektivisk peger på videnskabsteoretiske grundantagelser; perspektivisk forskning inspireret af fænomenologi og hermeneutik, der tager udgangspunkt i, at et subjekt fortolker hændelser, situationer og ytringer og vil noget med sig selv, sine omgivelser og medmennesker. Elever er deltagere, aktører og ”aktive kulturproducenter” (Borgnakke, 2008, s. 43), når de i kraft af deres eksamensforløb forvandler sig fra gymnasieelev til student. Grundsynet betyder, at jeg ikke antager at kunne *se* intentioner og navigationer direkte, men at jeg kan søge at komme tæt på ved at lytte og søge empatisk at forstå eleverne og deres livsverden (Schutz, 2005).

At anlægge elevernes perspektiv kommer til forskellige udtryk i de tre artikler. I første artikel har jeg læst styredokumenterne for at undersøge, hvordan de klargør eksamen for en elev, der skal aflægge mundtlige studentereksaminer. Jeg stiller mig i denne hermeneutiske læsning *som om*, jeg var en elev, der undersøger, hvad mundtlige eksaminer udprøver, ved at spørge dokumenterne (hvilket caseelev Marcus gjorde på eget initiativ i sin forberedelse til mundtlig eksamen i historie i feltarbejdet jf. artikel 2, s. 127). I artikel 2 og 3 kan caseelevers navigationer og ekspliciteringer i feltarbejdets materialer udgøre et mere konkret empirisk elevperspektiv, som jeg analyserer og fortolker i min fremstilling.

I kapitlet her præsenterer jeg fænomenologi, dens 1., 2., og 3.personsperspektiver og livsverdensfokus som min forskningsposition og inddrager kort hermeneutik.

#### 3.1 Et fænomenologisk udgangspunkt

Fænomenologi er en heterogen filosofisk retning i det 20. århundrede, som gør op med et videnskabssyn, hvor forskeren ved kølig rationel distance fra verden, fra sin krop, sociale og historiske kontekst, kan undersøge verden (Gallagher & Zahavi, 2010; Zahavi, 2014). Ligesom andre mennesker må forskeren se verden fra et eget perspektiv og forholde sig til den perceptuelle verden, som forskning også er en del af. Husserl nævnes ofte som grundlægger, og mange andre filosoffer som Heidegger, Merleau-Ponty, og Schutz anses som centrale fænomenologiske tænkere, som er indbyrdes uenige om et utal af spørgsmål, fx hvad et fænomen er, hvordan man erfarer det, hvordan man får adgang til andres erfaringer, og hvor refleksionen har sin plads i fænomenologisk forskning. Et fænomenologisk slagord er *at gå til sagen selv* og lade sit teori- og metodevalg være motiveret af det, der skal undersøges, frem for at anvende et normativt videnskabssyn på alle områder (Zahavi, 2014, s. 202). Forskeren søger at sætte parentes om dogmatiske indstillinger for at kunne skabe plads til at fokusere:

mere snævert og direkte på virkeligheden som den er givet – på hvordan den fremtræder i erfaringen. (...) [E]n indstillingsændring i forhold til virkeligheden og ikke en udelukkelse af virkeligheden (Gallagher & Zahavi, 2010, s. 41).

En sådan indstilling har jeg igennem forskningsprocessen forstået som at *praktisere lytning*.

Van Manen opregner Husserl, Scheler, Stein, Heidegger og Patocka som grundlæggere og angiver derudover 24 tænkere i sin indholdsfortegnelse og tilskriver dem hver en retning inden for fænomenologi (Van Manen, 2014). Gallagher og Francesconi skriver, at fænomenologi i

europæisk terminologi bruges i filosofiske studier, hvorimod det i amerikansk kontekst primært anses som en empirisk tilgang til kvalitative studier, og husker nye forskere på, at terminologien er usikker, og at man ikke bør fortabe sig i at forstå begreberne endeligt (Gallagher & Francesconi, 2012). Formålet med denne ultrakorte præsentation er derfor ikke at uddybe mangfoldige og komplicerede fænomenologiske spørgsmål. Det vigtigste for denne afhandling er fænomenologiens perspektiver:

[E]thvert fænomen, enhver genstandsfremtrædelse, altid er en fremtrædelse *af* noget *for* nogen. Ønsker vi at forstå, hvordan fysiske genstande, matematiske modeller, kemiske processer, sociale relationer, kulturelle produkter ect. kan fremtræde som det, de er, og med den mening, de har, ja, så må vi nødvendigvis inddrage det eller de subjekter, som de fremtræder for. Har vi at gøre med fremtrædende genstande - genstande, som bliver forestillet, erfaret, bedømt, værdsat, vurderet, forstået, erindret etc - så bliver vi ført til de intentionalitetsformer, til de forestillings-, perceptions-, doms- og værdiakter ect., som de fremtrædende genstande nødvendigvis må forstås i relation til. (Zahavi, 2014, s. 199- kursiv i original)

Dermed kunne jeg pege på, at mundtlig eksamen faktisk fremtræder som et fænomen for eleverne, som de forestiller sig, forholder sig til og får erfaringer med igennem deres forberedelses- og eksamensforløb. Gallagher og Zahavi forklarer perspektiv ved hjælp af menneskets fysiske placering og synssans: Når man ser på en bil, kan man kun se den ene side af den, men man kan gå rundt om bilen og ville blive overrasket, hvis det viste sig, at den anden side ikke fandtes (Gallagher & Zahavi, 2010, s. 19). Perspektiv indebærer, at der ved eksamen er *nogen* (eleven, subjektet), der oplever og gør *noget* (ytrer sig) med *nogen* (bedømmere, subjekter).

### 3.2 Fænomenologiske 1.- 2.- og 3.personsperspektiver

Bettina Perregaard argumenterer i sin disputats for det perspektiviske, langvarige fænomenologisk baserede feltarbejde, hvis man vil studere, hvordan børn (mennesker) socialiseres sprogligt (Perregaard, 2016). Mundtlige eksaminer kan anses for at være et afklaringspunkt for, om gymnasieelever er tilpas socialiserede igennem undervisningen til via eksamen i form af bedømmernes accept at få lov til at kalde sig student. Undervisningen udgør (sprogliche) socialisationsprocesser mellem lærere og elever, hvor intentionelle og interaktionelle mønstre reproduceres og/eller forandres, og på den måde bliver eleven indlejret i den historiske-kulturelle kontekst (Perregaard, 2016, s. 11–12). Mundtlige eksaminer intensiverer og afslutter denne socialiseringsproces ved potentielt at have store konsekvenser for elevens fremtid.

Perregaard kritiserer socialkonstruktivistiske, diskursanalytiske tilgange til studier af sproglig socialisation for at fokusere meget snævert på en sproglig ytring uden at tage historiske forhold i betragtning og for at tabe de agerende subjekter af syne:

At være et subjekt er ikke bare at være et opholdssted for skiftende diskursivt konstruerede subjektiviteter, men at være den, der *erfarer*, hvordan sådanne subjektiviteter får betydning for, hvordan man kan agere i et socialt, sprogligt, institutionelt og kulturelt organiseret landskab. (Perregaard, 2016, s. 37 - kursiv i original)

Subjekter handler intentionelt, og hun definerer intentionalitet således: ”Intentionaliteten er bevidsthedens rettedhed mod *noget* (hvad enten dette *noget* findes eller ej), som vi i og med den handling, som selve rettedheden er, konstituerer og perciperer” (Perregaard, 2016, s. 17 - kursiv i original). Det er denne barnets (menneskets) rettedhed eller intentionalitet, som ifølge Perregaard

socialiseres i interaktioner med andre mennesker; forældre, søskende, pædagoger, lærere mf. (Perregaard, 2016, s. 11–13). Det er i disse interaktioner, at elevernes navigationer må studeres.

Problemet ved at lade sproglige udtryk være eneste fokuspunkt for opmærksomhed i socialkonstruktivistiske og -tionistiske studier er, at subjekters agens og intentionaltet bliver efterladt. I stedet står sprog i interaktioner tilbage som historie- og kontekstløst objekt. Deltagerne i sådanne interaktioner er symmetrisk placerede i forhold til hinanden, og det betyder, at der ikke antages at være mere bag eller i de sproglige udtryk i form af subjekter med intentioner, lyder Perregaards kritik (Perregaard, 2016, s. 50). Det kan betyde, at asymmetri, fx i en eksamenssituation, hvor bedømmere tildeler elever karakterer, kommer til at se mere symmetrisk ud, end tilfældet er.

Det erfarende, intentionelt handlende subjekt har et 1.personsperspektiv: *Det er mig der erfarer det her; siger det her*. 1. personsperspektivets ”jeg”, der udtrykker ”mig” kan ikke aflægges, det analyserer ikke mening frem, men erfarer den (Høegh, 2018, s. 30–33; Perregaard, 2016, s. 43). Subjektet kan forholde sig til sit eget 1.personsperspektiv ved at reflektere over det, fordi vi både er bevidste om os selv og om vores omgivelser i ”multiple fields of awareness” (Perregaard, 2016, s. 43).

Allerede med 1.personsperspektivet er der en form for henvisning til en Anden, som subjektet står i relation til - 2.personsperspektivets ”du”. Uanset om vi passivt eller frivilligt står i relationer til andre, kan vi empatisk søge at nærme os den Anden, selvom vi aldrig kan kortlægge eller gennemleve det samme, som den anden gør fra sit eget 1.personsperspektiv (Perregaard, 2016, s. 143). 1. og 2.personsperspektiverne peger på intersubjektivitet, og Perregaard skriver om tre forskellige slags intersubjektivitet. De er alle tre relevante for denne afhandling, der ikke kun undersøger konkrete interaktioner mellem elever og (kommende) bedømmere, men også undersøger forventninger eller forestillinger om interaktioner (artikel 3):

1. Åben intersubjektivitet: ”I og med at jeg har mit eget 1.personsperspektiv, antager jeg, at du også har et: Jeg kan ikke se hele bilen på en gang, og derfra hvor du står, kan du se den anden side”. Denne intersubjektivitet går forud for eller foregriber de andre typer intersubjektivitet, eftersom den er principiel. Det indebærer anerkendelse af, at ”vi” eksisterer i samme verden, og at mit 1.personsperspektiv er begrænset; at dit er et andet.
2. Konkret møde med andre mennesker: Interaktioner mellem konkrete mennesker, der taler sammen fra hvert sit 1.personsperspektiv, og kan have mere eller mindre let ved (sprogligt) at forstå hinanden.
3. Generativ intersubjektivitet: Samfundsmæssig, kulturel-historisk normativitet, der overleveres og virker i interaktioner ved allerede etableret mening, der eksisterer forud for ”mine” egne. Forforståelser, der normalt er selvfølgelig. (Perregaard, 2016, s. 70–75)

Vi gør alt muligt empatisk for at søge at nærme os og forstå andres perspektiver, men grundlæggende indebærer perspektiverne, at ”jeg aldrig kan erfare den Anden, som jeg erfarer mig selv” (Perregaard, 2016, s. 85). Forskeren kan, ligesom andre mennesker, ikke forlade sit førstepersonsperspektiv (Perregaard s. 71-73), men må stå ved sine fortolkninger og argumentere for dem.

Det kan derfor være fristende i forhold til dataindsamling at vælge det sidste perspektiv: 3.personsperspektivet, hvor sprog og interaktion beskrives udefra, distanceret, fordi det er lettere (Perregaard, 2016, s. 377). Forskeren, der analyserer ytringer fra et 3.personsperspektiv, forholder sig til de talende menneskers ytringer som objekter. Når jeg i feltarbejdet observerer undervisende lærere og ikke følger dem tættere, kan jeg kun beskrive dem 3.personsperspektivisk. Alle tre perspektiver må indgå i forskning i sproglig socialisation, hvis vi skal forstå barnets (den

Andens, elevens) intentionelle mønstre. ”Meningen ligger netop i, *hvordan* barnet ser på sin egen erfaring, og implicit og eksplicit viser det sig i nye handlinger, der følger særlige mønstre” (Perregaard, 2016, s. 424).

Selvom det ikke er muligt for mig at kortlægge elevens 1.personsperspektiv udtømmende, kan jeg søge det og tilnærme det ved over længere tid lade dem tale, følge dem, spørge til deres studieprodukter og forholde mig til dem ved empatisk at strække mit 2.personsperspektiv i feltarbejdet. Perregaard skriver metodologisk at vanemæssig adfærd og overlagte handlinger kan følges og beskrives af antropologen i længerevarende feltarbejde, og at barnets (den Andens, elevens) meningsdannelse:

kan fremprovokeres i interviewsituationer eller observeres i andre interaktionelle sammenhænge, hvori barnet i hjem eller skole opfordres til at reflektere over bestemte begivenheder, sociale, faglige eller moralske spørgsmål. (Perregaard, 2016, s. 421)

Elevers opfattelse af eksamen og deres forberedelse til den kan altså godt undersøges fænomenologisk, fordi den har empirisk udtryk – og altså ikke kun findes skjult i elevernes indre, utilgængelig og uforståelig for andre: Den subjektivitet, som afsløres af den fænomenologiske refleksion, er således ikke en skjult inderlighed, men et åbent verdensforhold (Zahavi, 2014, s. 193).

Borgnakke vinkler spørgsmålet til, om forskeren i 2.personsperspektiv kan spørge de implicerede og tage de praktisk udøvedes svar for pålydende (Borgnakke, 1996a, s. 221). Svarer man nej, bliver resultatet, at feltforskeren ikke kan stole på sit materiale. Det er en analytisk opgave at beskrive og undersøge de impliceredes udtalelser grundigt:

[I] feltforskningsmetodisk forstand, kan man altid betragte de svar ”om undervisningen” man modtager som et ”sandt” udgangspunkt, som betydningsbærende og som tolkningsudkast. Til gengæld modtager man så et hav af forskellige, hver for sig sande og betydningsbærende, tolkningsudkast. (Borgnakke, 1996a, s. 289–290)

At organisere, strukturere og destillere et omfattende antal tolkningsudkast er forskerens opgave, og samtidig må ambitionen være at holde fortolkningslagene så transparente som muligt, så deskriptionen ”stemmer overens med svarenes ord, begrebs- og billeddannelser – og hele tonelejet” (Borgnakke, 1996a, s. 576).

Når jeg skriver, at min afhandling er elevperspektivisk, betyder det ikke, at jeg hævder at have kortlagt elevernes 1.personsperspektiv, snarere at jeg tilnærmer mig det ud over at forholde mig i 2.- og 3.personsperspektiv. Dette inspireret af Winther-Lindqvist, der peger på det problematiske i, at forskere hævder at fremlægge 1.personsperspektivisk forskning, fordi de citerer interviewmateriale:

Når vi i en kvalitativ undersøgelse ønsker at forstå andre mennesker (fx unge pårørende), må vi nødvendigvis overskride vores eget perspektiv og forsøge os med at indtage en andens. Det er det, jeg kalder et tilnærmet førstepersonsperspektiv. Når vi undersøger en anden, forlader vi vores eget førstepersonsperspektiv og begiver os nødvendigvis ind i andenpersonsperspektivet (Stanghellini og Massimiliano 2016). Og når jeg skriver det frem som en casebeskrivelse, er det et *tredjepersonsperspektiv*, der skrives frem: Det er dette skridt, der hersker en del forvirring om i den kvalitative metodelitteratur, hvor snart sagt alt, der beskrives, hvordan nogen oplever noget, beskrives som et førstepersonsperspektiv. (Winther-Lindqvist, 2018, s. 53 - kursiv i original)

For at løse problemet anvender hun grammatikkens ental og flertal i undersøgelserne og foreslår i en spiralformet model for fænomenologisk forskningsproces, der starter med 2.personsperspektivet: Hvordan må det være at være dig? Med tilstrækkelig mange cases, jo flere jo bedre, vil det være muligt at nå til et 3.persons ental/flertal: Hvordan må det være at være ham/hende – dem? Det vil resultere i en fremanalyseret tematisk beskrivelse, som i sig selv er lødig. Arbejder man videre herfra, er det muligt at se på 1. person ental på en tilnærmet måde, hvor forskeren forsøger at sætte sig i informanternes sted: Hvordan må det være at være i verden på den måde? (Winther-Lindqvist, 2018, s. 55) En nuanceforskel er dog, at Perregaard i min læsning er mere interesseret i subjekter end Winther-Lindqvist, der interesserer sig for *fænomener*. Winther-Lindqvist har fx overtaget dele af interviewmaterialet og skriver selv, at hun glemmer, om hun selv gennemførte dette interview eller ej, da 1.personsperspektivisk indfølelse kommer i analysefasen, ikke i interviewets fysiske møde (Winther-Lindqvist, 2018, s. 54). Derved adskiller de sig metodisk, da Perregaard fordrer endog meget lange feltarbejder for at kunne komme tæt på barnets 1.personsperspektiv og argumenterer for faktisk at interagere med dem, forskningen handler om.

### 3.3 Common sense og videnskab hos Schutz

Elevperspektivet peger på et yderligere gennemgående tema i fænomenologi: Hvordan almindelige hverdagsoplevelser kan undersøges videnskabeligt. Den sociologiske fænomenolog Alfred Schutz kalder ubemærkede hverdagsoplevelser for common sense-konstruktioner, og de er nødvendige objekter for samfundsvidenskabelige *tankegenstande* (Schutz, 2005). Schutz beskriver hvori hverdagsoplevelser og forskning adskiller sig og ligner hinanden. Tre pointer står frem:

1. Det er kendetegnende for både common sense og for videnskab, at kendsgerninger står frem, fordi de har en bestemt relevans i deres sammenhæng:

Alle kendsgerninger er til at begynde med kendsgerninger, der er blevet udvalgt af vor bevidsthed inden for en universel kontekst. De er altid fortolkede kendsgerninger, enten kendsgerninger, der anskues løsrevet fra deres kontekst ved kunstig abstraktion, eller kendsgerninger, der betragtes i sammenhæng med deres specifikke omgivelser. I begge tilfælde medbringer de deres egen indre og ydre fortolkningshorisont. Dette betyder ikke, at vi er ude af stand til at begribe verdens realitet i hverdagslivet eller i videnskaben. Det betyder blot, at vi kun begriber visse aspekter af den, nemlig dem, der er relevante for os, når det gælder vor almindelige livsførelse, eller når vi tager afsæt i det korpus af vedtagne procedureregler for tænkningen, der kaldes den videnskabelige metode. (Schutz, 2005, s. 24)

Sådanne common sense-konstruktioner gør sig gældende for både de elever, jeg følger, og for mig selv, i og med at noget skiller sig ud og fanger vores interesse. De eksisterer kontekstuel og er formålsrettede, uanset om der er tale om teoretiske eller praktiske formål (Schutz, 2005, s. 29–30). Hverken eleverne eller jeg kan dække eller fange alle aspekter af de situationer, vi står i, vores interesser kan adskille sig fra hinanden, og de kan udvikle sig. Men i common-sense-tænkningen antager vi, at vi kan forstå hinanden, i hvert fald når vi opfatter hinanden som en del af *vi*, som Schutz kalder ”in-gruppen” (Schutz, 2005, s. 33–34).

2. Forskeren omformer common sense-tankegenstandene til videnskabelige genstande ved hjælp af metodologiske redskaber (Schutz, 2005, s. 63–64). Forskeren må for at undersøge videnskabelige spørgsmål inden for samfundsvidenskab følge folk så godt, som det kan lade sig gøre, udvælge forskningsinteresser og empiri i form af særligt relevante hændelser, forløb, fortolkninger og motiver hos aktørerne:

Når samfundsforskeren indtager den videnskabelige holdning, observerer han således menneskelige interaktionsmønstre eller deres resultater, for så vidt som de er tilgængelige for hans iagttagelse og åbne for hans fortolkning. Han må imidlertid fortolke disse interaktionsmønstre med hensyn til deres subjektive meningsstruktur, hvis han skal gøre sig forhåbninger om at begribe den ”sociale virkelighed”. (Schutz, 2005, s. 69)

Som et resultat af den videnskabelige fremgangsmåde opstår de videnskabelige tankegenstande, der ikke er lig med andre subjekters komplekse og omfangsrige livsverden entydigt. Forskeren skaber og formidler en slags marionetaktør-skabning kaldet *homunculus*. Homunculi har:

[I]ngen biografi eller historie, og den situation, de er sat i, er ikke defineret af dem selv, men af deres skaber, samfundsforskeren. Han har skabt disse marionetter eller homunculi, som han kan manipulere med til sit eget formål. Forskeren tillægger dem en rent plausibel bevidsthed, der konstrueres på en sådan måde, at den formodede forhåndenværende videnslager (inklusive det tildelte sæt af uforanderlige motiver) ville gøre handlinger, som udsprang af den, subjektivt forståelige, hvis de blev udført af virkelige aktører i den sociale verden. (Schutz, 2005, s. 70)

Ved sin skrivning må forskeren derfor tage ansvaret for fremstillingen af de implicerede, deres common sense og rettheder – og konsekvenserne af fremstillingen. Schutz stiller krav til videnskabelige modelkonstruktioner om logisk og transparent opstilling af begrebsapparat (logisk konsistens).

3. Forskerens fortolkninger må konstrueres og fremstilles, så oprindelig mening forekommer forståelig og er genkendelig for deltagerne i studiet og for udenforstående. Dette kalder Schutz for adækvans: ”Opfyldelsen af dette krav sikrer, at samfundsforskerens konstruktioner er konsistente med common sense-erfaringens konstruktioner af den sociale virkelighed.” (Schutz, 2005, s. 74)

Min ambition er at fremstille elevernes erfaringer og navigationer i forbindelse med mundtlig eksamen, så de er genkendelige. Beskrivelserne må, som Winther-Lindqvist peger på, være 3.personsperspektiviske, men for at kunne konstruere dem genkendeligt, søger jeg tæt på elevernes 1.personsperspektiv ved at forholde mig til dem i og strække mit 2.personsperspektiv. Det er 1.- og 2.personsperspektiverne i form af de etnografiske materialer, der legitimerer disse 3.personsbeskrivelser i artiklerne. Når jeg skriver om deltagerne i artiklerne, sker det med respekt for, at jeg ikke kan aflægge mig mit eget 1.personsperspektiv; at jeg ikke kan fremstille, at elevernes subjektive *virkeligheder var sådan*, men jeg kan argumentere for mine fortolkninger.

### 3.4 Hermeneutik

Særligt artikel 1 analyserer dokumenter, og det vil være oplagt at placere sådan tekstlæsning i hermeneutikken. Fænomenologi og hermeneutik sameksisterer ofte i metodeafsnit, fx “[w]hen analysing (..) a phenomenological hermenutical attitude was adopted” (Berndtsson et al., 2007, s. 258, 264). Formålet med dette afsnit er ikke at gennemgå hermeneutikkens historie, men snarere at pege på to grundlæggende pointer ved hermeneutisk fortolkning: Fortolkning er at søge efter mening i materialer og empiri, og fortolkningsarbejde er aldrig færdiggjort.

Hermeneutikken har et historisk tidligere udspring end fænomenologi og fik i 1600-tallet sit navn som betegnelse for fortolkning af Biblen og andre vigtige lovtekster (Pahuus, 2014, s. 227).

Hermeneutik finder anvendelse i de humanistiske og samfundsvidenskabelige studier af mennesket som ”tænkende, villende og handlende subjekt” (Pahuus, 2014, s. 255–256), og altså anvendelig bredere end i forbindelse med skrevne tekster.



To centrale begreber om mening og fortolkning peger på et vist slægtskab med fænomenologi. Pahuus skriver fx om mening i hermeneutisk forstand: ”At mene er at mene noget om noget. At føle og at ville er at føle og at ville noget, at tale er at tale om noget til nogen, og at handle er at gøre noget over for noget eller med noget” (Pahuus, 2014, s. 226).

Det ligner dermed beskrivelsen af intentionalitet i fænomenologien, hvor subjektets bevidsthed retter sig mod noget (Perregaard, 2016, s. 17). Fortolkeren skaber mening i materialet. Det har været diskuteret, hvordan subjektets intentioner eller bestemte formål lokaliseres eller læses i tekster: Hvordan man kan fortolke en tekst for at identificere *forfatterens* intention med teksten. Dette kaldes for den intentionalistiske fejltagelse, og altså ikke det samme som at søge mening i teksten (Pahuus, 2014, s. 231), fordi det kun er en ganske bestemt mening, fortolkeren søger, som ikke lader sig verificere. Der er altså her tale om et andet og snævrere intentionalitetsbegreb her end i fænomenologiens *rettethed*.

Hans-Georg Gadamer, en hermeneutisk hovedskikkelse, angiver i værket *Sandhed og metode* det hermeneutiske formål til være almenmenneskelig meningsgæbelse, der også omfatter tekster (Gadamer, 2004; Kock, 1999). Hermeneutisk fortolkning bliver hos Gadamer såvel som hos hans forgængere beskrevet som cirkelbevægelser mellem sagens dele og helhed, fx en teksts sætninger og hele afsnit. Alt efter hvori delene og helheden består, bruges helheder og dele til at fordybe fortolkningen af sagen. Fortolkning hos Gadamer er ikke en ”brav beslutning”, men en langvarig proces af fortolkningsudkast, vildfarelser og revisioner, der løbende forbedrer forståelsen af sagen (Gadamer, 2004, s. 254). Fortolkning sker ud fra forforståelser eller fuldkommenhedsforegribelser, som undervejs i fortolkningsprocessen bliver udfordret og legitimeret. Der gives ”ingen anden ’objektivitet’ end den bekræftelse, som en formening finder gennem sin udarbejdelse” (Gadamer, 2004, s. 255). Når vi møder noget i teksten, vi ikke forstår, bliver fuldkommenhedsforegribelsen så at sige skuffet, og fortolkningsprocessen er at finde ud af, ”hvordan den kan heles” (Gadamer, 2004, s. 280). Man stiller teksten spørgsmål, som teksten kan svare på, og der er altså en fælles interesse eller spænding, der gør det værd at rette sin opmærksomhed mod teksten (Pahuus, 2014, s. 241). Undervejs i fortolkningsprocessen sker der en gradvis ”sammensmeltning af horisonter”, hvori forståelse opstår (Gadamer, 2004, s. 291). Fortolkning eller denne sammensmeltning af horisonter er principielt endeløs (Gadamer, 2004, s. 284). Der opstår et nuanceret paradoksalt forhold af fortrolighed og fremmedhed mellem teksten og fortolkeren, som det dog er muligt at gøre rede for (Gadamer, 2004, s. 281).

Den fænomenologisk-hermeneutiske position understreger vigtigheden af at indse sit eget perspektiv og at søge intersubjektivt at forstå andres. Det har været målet for mit feltarbejde at strække mit 2.personsperspektiv på eleverne i felter ved at følge deres forår i 3g – ved at se og høre, hvordan de navigerer før mundtlige eksaminer. Hvordan jeg gjorde dette, vil jeg skrive om i det næste kapitel om mit etnografisk inspirerede feltarbejde.



## 4. Etnografisk inspireret metode

Afhandlingens ambition om at undersøge elevperspektiver og navigeringer empirisk kræver data, og jeg valgte at gennemføre et etnografisk inspireret feltarbejde for at søge tæt på elevernes 1.personsperspektiver. Det etnografisk inspirerede feltarbejde er en velvalgt metode til at undersøge elevperspektivet, fordi det giver mulighed for at følge elevernes navigationer tæt: at tale med eleverne og observere deres handlinger, og fordi det er i overensstemmelse med afhandlingens teoretiske udgangspunkt (se afsnit 1.1 s. 11-13 og kapitel 3, s. 27). Både Moje, Borgnakke og Perregaard lægger vægt på detaljerede studier af, hvad folk *gør* (Borgnakke, 1996; Moje, 2013; Perregaard, 2016). Fænomenologi og hermeneutik er anerkendte tilgange til etnografisk materiale (Bundgaard & Mogensen, 2018, s. 74; K. Hastrup, 2004; Sjørlev, 2015, s. 18–131), og etnografisk feltarbejde kan bruges til at undersøge kvaliteter ved eksamenspraksisser (James, 2017, s. 210).

Formålet med dette kapitel er at skabe transparens i det empiriske grundlag for artiklerne og kappens resultater og diskussioner. Jeg vil i kapitlet introducere etnografi og forklare, hvorfor jeg betegner mit studium som etnografisk *inspireret*<sup>3</sup>. Derefter redegør jeg for feltarbejdet og materialet fra det: Beskriver skolerne og caseelever, inkl. de feltpositioner, jeg havde. Analysestrategierne redegør for, hvordan jeg har behandlet empirien, hvilke dele af empirien, jeg har udvalgt til artiklerne, og jeg argumenterer for, hvordan de teoretiske begreber kan bruges i analysen for til at svare på forskningsspørgsmålene. Feltarbejdets mangeartede materiale udgør empirisk grundlaget for artikel 2 og 3, hvorimod artikel 1 undersøger de lovdokumenter, der regulerer elevernes eksaminer.

### 4.1 Hvornår er et studium etnografisk?

I dette afsnit vil jeg som optakt til mit eget feltarbejde, som jeg kalder etnografisk inspireret, overveje, hvad det kræver at kalde sit arbejde for etnografisk. Etnografi er historisk set antropologiens metode, en betegnelse for beskrivelser som antropologer foretog på rejser til ukendte kontekster. Målet med studierne for antropologer var at studere et omdiskuteret begreb om *kultur*, der ofte tidligere var sammenfaldende med afgrænsningen af et geografisk sted (Harrison, 2018; Hastrup, 2010). Termen etnografi stammer fra det græske *ethoi* (folk) og *graphō* (jeg skriver) og blev introduceret af antropologer i det sene 19. århundrede, da antropologer begyndte selv at rejse ud i stedet for at anvende dagbøger, historier og rygter, som fx administrationsfolk og soldater medbragte (Erickson, 1986, s. 123). I 1920-30'erne var både den amerikanske og den britiske antropologi professionaliseret, og etnografer rejste sig fra hjemlige lænestole og bevægede sig ud blandt de mennesker, de studerede (Harrison, 2018).

Etnografi som metode har bredt sig til en række andre videnskaber som fx sociologi, historie, filosofi og lingvistik (Bundgaard et al., 2018, s. 10; Hastrup, 2015, s. 56). Feltarbejderen anvender alle midler for at deltage i praksisserne i den felt, man befinder sig i: Mere eller mindre deltagende observation, interview, fotografi, korttegning, registreringer, spørgeskema osv. Etnografer observerer og samler de materialer, der skal til for at besvare forskningsspørgsmål, også kvantitative data (Walford, 2018, s. 17). Empirisk materiale og teoretiske begreber rækker sig mod hinanden, når der sprogligt skelnes ”mellem *feltet* som det konkrete sted i verden, hvor feltarbejdet udføres, og *feltet*, som refererer til det analytisk bestemte genstandsfelt”. (Hastrup, 2015, s. 57)

---

<sup>3</sup> Kapitlet om etnografisk inspireret metode kan have tekstlige sammenfald med et kapitel om feltarbejde, som jeg har skrevet til bogen *Retorik og metode* – Se (Isager, 2020a)

Centralt i etnografien står forskerens feltnoter, der er nedskrevet så fyldigt og så samtidigt som muligt, og et ønske om at møde den nye *felt* med åbenhed og lydhørhed over for de mennesker, der befinder sig i den. Etnografens skrivning har både registrerende og analytiske formål (Emerson et al., 2011) og resulterer i såkaldte *thick descriptions*, hvor oplysninger eller scener optræder i kontekst (Geertz, 1973). Forskerlegitimiteten hentes ved at have været tilstede i felten i en vis tidsudstrækning med alt, hvad det indebærer af fysisk og psykisk tilstedeværelse (Hastrup, 2010), og derfor er der krav om transparens i feltarbejdet, i feltrelationerne, og selve materialet lægges gerne til skue, så læser kan følge analysen. Disse karakteristika: Metodepluralisme, længden af feltarbejdet og åbenheden af forskningsspørgsmålet er løbende blevet diskuteret mellem fagretninger og forskere, der laver væsensforskellig etnografisk forskning (Hammersley, 2018).

Spørgsmålet om hvad etnografisk feltarbejde er, blev udfordret allerede i 1890-erne af det nyoprettede sociologiske institut i Chicago. Den antropologiske etnografi var interessant som metode, fordi byen oplevede problemer i det, der opfattedes som en kulturel smeltedigel, og den sociologiske interesse i etnografi var rationalistisk og faktabaseret (Harrison, 2018, s. 16). Det adskilte sig fra det traditionelle antropologiske, der søgte at fange "the native's point of view" (Harrison, 2018, s. 14). Etnografi var antropologiens metodologiske varemærke, men blot en af flere metoder i sociologien og blev nu også brugt til at undersøge hjemlige forhold. Det klassiske, langvarige feltarbejde i en fremmed felt blandt mennesker med ukendte skikke, sprog og politiske og sociale omgangsformer kræver længere ophold, og det giver visse insiderfordele at studere mere velkendte felter, men også visse udfordringer at være velkendt med felten, problemet og forskningsspørgsmålet. Outsideren må være reflektiv om, hvor meget der mistes i den forståelsesafstand, der er mellem forsker og informanter og gøre sig umage for at lytte. Begge må altså være reflektive om egen feltposition, om belæg for egne påstande og ikke lade sig opsluge af felten og *go native* - dvs. miste sin analytiske skepsis (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 87). Jeg skriver mere om min feltposition i afsnit 4.5, s. 45.

Der er konsensus i de fleste etnografiske metodebøger om, at det er vanskeligt at opstille vandtætte skotter mellem indsamlings- og analysefaser (Hammersley & Atkinson, 2007; Harrison, 2018; Hastrup, 2010), fordi etnografiske beskrivelser ikke er entydige, men fortolkninger (Trondman et al., 2018, s. 35). Feltarbejde planlægges og gennemføres oftest på baggrund af teoretisk eller praktisk interesse og indebærer en række valg, der bygger bro mellem indsamlings- og analysefaser. Indsamling af materiale kan ikke undgå at være drevet af interesser, men det er muligt og ønskværdigt løbende at reflektere over studiets drejning og sin feltposition i indledende analytiske blik. Forskere på feltarbejde *saml*er ikke data, der venter på at blive samlet op og lagt i kurven som svampe. De bliver skabt og samskabt med informanterne i sociale interaktioner (Bengtsson, 2014; Hastrup, 2010; McKinnon et al., 2016b; Walford, 2018), for "[d]en sociale kompleksitet kan ikke *iagttages* som sådan." (Hastrup, 2010, s. 24). Hoek citerer Geertz for: "What we call data are really your own constructions of other people's constructions of what they and their compatriots are up to" (Hoek, 2014, s. 104). Transskriberede interviewklip må ikke forveksles med "'hard" evidence that cannot be contradicted" (Walford, 2018), eftersom interviewerens indgår i den sociale praksis. Rubow understreger, at det er muligt også at observere i interviewsituationer (Rubow, 2010). De klassiske metodiske elementer deltagerobservation, interviews og feltnoteskrivning griber ind i hinanden i takt med, at forsker og informanter deler oplevelser (Harrison, 2018, s. 6). Forskeren lægger mærke til bestemte aspekter ved bestemte situationer, forfølger spor, henvender sig til bestemte informanter, ligesom Schutz beskrev (Schutz, 2005, s. 24). Emerson m.fl. anbefaler at starte den analytiske noteskrivning undervejs i feltarbejdet (Emerson et al., 2011, s. 79). Efter endt feltarbejde vil spørgsmål om udvælgelse, analyse og repræsentation af både felt, informanter og resultater være afgørende for både forskningskvalitet og etik (Hastrup, 2010; McKinnon et al., 2016a).

Som sagt forstår jeg mit eget studium som etnografisk inspireret, og den svækkede form skyldes, at der langtfra er konsensus om, hvad etnografi er – også i uddannelsesforskning (Hammersley, 2018; Walford, 2018; Beach et al., 2018; Levinson & Pollock, 2011). Krav til feltarbejdets tidsudstrækning er et omdrejningspunkt. Det klassiske etnografiske feltarbejde varede et år eller længere, dog er kortere feltarbejder på en til fire måneder blevet almindelige (Bundgaard et al., 2018, s. 9). Knoblauch presser den elastiske definition af etnografiske feltarbejders længde med sit begreb om *fokuseret etnografi*, hvor ganske korte ophold i felten også kan betegnes som etnografiske, da de kompenserer for det tidlige omfang med dataindsamlingsintensitet (Knoblauch, 2005, s. 7). Det styrker troværdigheden af studiet, at forskeren bliver længe nok til, at deltagerne ikke længere er yderst bevidste om, at de indgår i forskning (Harrison, 2018, s. 61). Jo længere tid man har opholdt sig i felten, jo dybere kan man håbe at forstå folks praksis. Metodologiske overvejelser om, hvor tæt etnografen kan nå at komme på informanterne i løbet af feltarbejdets tidsperiode, må følge med beskrivelser af feltarbejdets redskaber (Hastrup, 2015, s. 58–59). Forskningsinteressen må lede beslutningen om, hvor langt feltarbejdet må være af både praktiske og forskningsetiske hensyn. Feltarbejdets længde skal danne mulighed for at få adgang til interessante ”data”, og det betyder at særlige relationer må etableres.

Min vurdering inden mit eget konkrete feltarbejde var, at studier af elevers navigeringer ved mundtlige studentereksaminer kræver et ikke alt for tidseffektivt feltarbejde (tidsudstrækning). Dette skyldes både, at eleverne skulle have mulighed for at vænne sig til mig (etik og feltposition), og at det ville være fordrende for mine muligheder for at komme tæt på elevernes 1.personsperspektiv ved at strække mit 2.personsperspektiv (forskerperspektiv). At følge elevernes navigeringer i forbindelse med mundtlige eksaminer (forskningsinteressen) ville kræve at følge elevernes gymnasiale hverdag, som den udspillede sig (metodepluralisme). Uvisheden om, hvilke fag eleverne skulle eksamineres i, betød, at mine undervisningsobservationer måtte foregå i alle caseelevernes fag (datamængde), og at jeg samtidig ville få brug for at høre eleverne ytre sig om de mange fag, de måske skulle eksamineres i, gerne flere gange i løbet af forløbet for at få nedslagspunkter (datadybde). Men feltarbejdets tidsperiode på fem måneder og det faktum, at jeg ikke kunne være til stede i alle tre klasser hele tiden, vil indikere, at mit studium ikke kan kaldes *ægte* etnografi, fordi jeg kan være gået glip af relevante hændelser og centrale ytringer, og jeg følger ikke caseeleverne i deres fritid. Dog er mit feltarbejde mere omfattende end Knoblauchs fokuserede etnografi, da både det tidlige stræk og kvaliteten af interaktionen var mere veletableret end sporadisk. Det kan også diskuteres, om min forskningsinteresse i elevernes navigeringer i forberedelse til mundtlige eksaminer er for snæver til at kunne omstilles til andre foki, som eleverne kunne nævne som særligt centrale for deres forår i 3.g. Jeg kalder derfor mit studium for et *etnografisk inspireret casestudium* både med hensyn til indsamling af data, felt- og forskningsetiske overvejelser og analysemetodisk. I de følgende afsnit vil jeg præsentere mit feltarbejde nøjere.

## 4.2 Feltarbejdets materiale

I dette afsnit vil jeg redegøre for det samlede datagrundlag fra mit feltarbejde og begynde redegørelsen for, hvordan materialet er samlet og genereret.

I feltarbejdet har jeg fra februar til slut juni 2018 fulgt tre 3.g-klasser på to gymnasier, i alt 80 elever - 55 kvinder og 25 mænd. Alle skoler, elever og andre aktører i studiet er anonymiserede. Alle har fået et pseudonym, der ikke overlapper med faktiske navne.

Skoler er fundet via netværk. Begge ligger på landsgennemsnittet, hvad angår karakterniveau, begge præsterer studentereksamensgennemsnit som forventet ud fra de socialøkonomiske indikatorer ifølge Børne- og Undervisningsministeriets uddannelsesstatistik. Begge har offentliggjorte fine elevtrivselsmålinger, og ingen af skolerne har bestemte faglige eller profileringsmæssige karakteristika. Skolerne er beliggende i middelklasseområder, den ene i en købstad på Sjælland, den anden ligger i yderste række af københavnske forstæder. Min indgang til gymnasierne var aftalt med ledere og lærerne, der tog vel imod mig. Eleverne havde i januar før feltarbejdets begyndelse tilkendegivet, at de var indforstået med, at jeg kom.

Ved mit første møde med elever og lærere fremlagde jeg et brev og en samtykkeerklæring, som beskriver studiets fokus, dataindsamling, anonymisering og databeskyttelse (American Anthropological Association, 2012; Israel, 2016a, 2016b). Ingen elever var under 18 år. Der var ingen skjulte intentioner med studiet, der på det tidspunkt ikke havde et snævrere fokus end at handle om elevers perspektiver og forberedelseshandlinger i forbindelse med mundtlige eksaminer. Informationsbrev og samtykkeerklæring kan ses i bilag 17.1.

De 80 elever står mere eller mindre centralt i materialet på den måde, at nogle elever stort set er fraværende, andre er intensivt til stede. Alle er indskrevet på studieretningen Samfundsfag A, Engelsk A og Matematik B og har derudover forskellige valgfag. Jeg fulgte fire elever særlig tæt under hele forløbet med undervisning og eksamensforberedelse og var observatør ved deres i alt otte mundtlige eksaminer. Caseelevernes valgfag har jeg observeret for det tilfælde, at disse fag blev udtrukket som eksamensfag.

Materialet fra det etnografiske feltarbejde består af 174 lydfiler fra observationer, interviews og uformelle samtaler, 232 billeder af opgaver, noter, planer, synopser, slides, tavler og computerskærme foruden elevernes dokumenter, elektroniske notebiblioteker og udklippede kommunikationsstrenger fra sociale medier. Desuden har jeg skrevet 95 siders kronologiske feltkommentarer løbende om mine iagttagelser, aktiviteter og refleksioner.

At dataomfanget i mit forskningsdesign er så stort, er motiveret af (1) formelle omstændigheder: Eksamensfag udtrækkes af ministeriet, og hverken eleverne eller jeg kunne vide, hvilke fag de skulle eksamineres i mundtligt, før kort tid inden undervisningen sluttede. Det betød metodisk, at hvis jeg ville have mulighed for at kunne dække elevernes perspektiver og navigeringer i forbindelse med de realiserede eksamensforløb, måtte jeg have et bredt datagrundlag i alle potentielle eksamensfag og have talt med eleverne om dem. (2) Ethiske omstændigheder: Eksamen er vigtig for eleverne, og den skal ikke forstyrres af en ukendt forsker, der først ankommer til felten sent. 3) Datakvalitet: En feltrelation opbygget over længere tid ville (potentielt) styrke mine datas kvalitet ved, at eleverne fik tillid til mig, og derigennem ville jeg bedre kunne forholde mig nuanceret til deres perspektiver, (4) Logistik: Det er vanskeligt at bedømme, hvornår eksamensforberedelse begynder. Jeg antog, at undervisningen i foråret pegede frem mod mundtlige eksaminer, og tidligere undervisning kan også have gjort det. Jeg antog, at der ville være forskel på omfanget og timingen af læreres planlagte eksamensintroduktioner. At ankomme i god tid i felten forbedrede mine chancer for at være på rette sted i rette tid. (5) Kontekst inden eksamenstiden: 5 måneders observation giver mulighed for at få indtryk af overgange og sammenhænge mellem undervisningen i en gymnasial hverdag og eksamenstiden.

Mine data er systematisk registreret, gemt under dato, tilknytning til klasse eller central elev og fag efter Syddansk Universitets instruktioner om ansvarlig opbevaring af data i forbindelse med GDPR. Min observationskalender angiver, hvor og hvornår jeg har observeret undervisning.

## 4.2.1 Undervisningsobservationer

Fagene i Tabel 1 dækker undervisningsobservationerne af de fire caseelevers undervisning. Observationerne er lydoptaget og beskrevet i observationsskema udfyldt i selve undervisningen. Observationsskemaerne registrerer, hvad der sker i lokalet, tid og antal af elever, samt skitserer modulets forløb, og det letter forvaltning af lydfilerne. Observationen havde dels til formål at danne kontekst for senere eksamensrelevante hændelser, dels at fange hændelser, der direkte omtaler eller praktiserer mundtlig eksamenstræning og forventningsafstemning. Kriterierne for planlægningen af undervisningsobservationerne var at have observeret alle fag, komme i alle tre klasser regelmæssigt og desuden at være sensitiv over for lærere og elevers reaktioner på min tilstedeværelse. Nogle lærere lavede mere eksplicit eksamensintroduktion end andre.

Undervisningsobservation i perioden 19.2.-23.5.2018: Antal moduler à 2x45min. fordelt over 36 dage.

	Fag	3.g(1) moduler	3.g(2) moduler	3.g(3) moduler	I alt	Lærere
1	Samfundsfag	5	4	5	14	3
2	Engelsk	2	3	6	11	2
3	Historie	5	4	5	14	3
4	Dansk	5	5	5	15	4
5	Oldtidskundskab	***	***	3	3	1
6	Psykologi	4	4		4*	1
7	Religion		5	3	8	2
8	Matematik	4		2	6	2
9	Erhvervsøkonomi			2	2	1
10	Retorik			1	1	1
I alt		26	25	32	78	18**
	Nervøsitetstutorial					

*\*Valgfaget psykologi følges af to caseelever med hver sin stamklasse, og derfor er min totale undervisningsobservation 4 moduler*

*\*\*Det faktiske antal lærere er 18, da nogle lærere har klasserne i to fag*

*\*\*\* Klassen havde afsluttet faget tidligere*

Hammersley og Atkinson beskriver et kontinuum fra en udelukkende observerende forsker til en fuldt deltagende (Hammersley & Atkinson, 2007, s. kap 4). Min position i undervisningsobservationen var overvejende observerende og registrerende. Jeg placerede mig fysisk, som eleverne gjorde, sad mellem dem og flyttede mig fysisk rundt blandt eleverne, ordnede strømstik og tilbød kaffe, fulgte med grupper af elever i undervisningen, hvor jeg var småsnakkende, men ikke en egentlig gruppedeltager, fx tilbød jeg at udtale navne på teoretikere. I undervisningen sad eleverne som oftest med computere foran sig, og ofte tog de noter eller skrev. Det betød, at jeg legitimt kunne ligne dem i klasserummet ved at skrive noter på min egen computer, hvilket i nogle sammenhænge ellers kan være upassende for etnografer (Emerson et al., 2011, s. 21–22; Hammersley & Atkinson, 2007, s. 141–142), fordi skrivning bliver uhensigtsmæssig fysisk manifestation af etnografens formål med at være i felten (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 142–143). Mulighed for at skrive er optimalt for den sproglige præcision, men det bør ikke ske på bekostning af feltrelationerne, og jeg viste ofte mit observationsskema til interesserede elever.

## 4.2.2. Lydoptagede interviews

Jeg har formelt aftalte og lydoptagede interviews med 15 individuelle elever, seks mænd og ni kvinder. Disse interviews blev gennemført i perioden fra marts til maj 2018. I alt har jeg 24 lydfiler fra før læseferien med individuelle samtaler og gruppesamtaler af mere uformel karakter med elever fra blandt andet pauser og gåture. Jeg anlagde en bred forståelse af det etnografiske interview som ”en måde at snakke om det, fordi deltagelse i uformel snak er et solidt udgangspunkt for semi-strukturerede interviews” (Rytter & Olwig, 2018, s. 183–184).

I mine formelt aftalte interviews med de 15 elever benyttede jeg mig af at kunne spørge til hændelser i undervisningen, og interviews er derfor situerede og konteksttilpassede (Hammersley & Atkinson, 2007; Rytter & Olwig, 2018). Formålet med mine interviews var at få eleverne til at forklare, uddybe og perspektivere de fælles hændelser og høre, hvordan de så frem mod eksamen. Efter ugers observation af undervisningen lavede jeg interviewaftaler med elever for at få størst mulig variation i informanter (Rubow, 2010, s. 231). De fleste interviews foregik på skolerne i mellemtimer, der passede eleverne, og enkelte foregik i deres hjem, alt efter deres præference. De kvalitative interviews er ikke-standardiserede (Kvale & Brinkmann, 2015; Rytter & Olwig, 2018; Spradley, 1979). De er dog fokuserede, idet jeg havde indøvet en fleksibel interviewguide, som fungerede som ryggrad i mine interviews, uden at jeg havde en trykt guide til stede i selve interviewsituationen. I interviews forsøgte jeg at finde balance mellem at være uvidende og alligevel fungere som samtalepartner. Fx har jeg foregivet ikke at have overblik over systemet for udtrækning af eksamensfag og antallet af eksaminer. Det gav anledning til at høre, hvordan eleverne forstod systemet. Jeg bad den enkelte elev liste sine prioriteringer for udtrækket af mundtlige eksamensfag på papir, bad dem uddybe, hvorfor de havde de givne prioriteter, og bad dem tale om, hvordan de forestillede sig at forberede sig til de mundtlige eksaminer i de forskellige fag. Jeg bad dem forklare mig aspekter af gymnasiekonteksten, som jeg i løbet af observationerne undrede mig over eller forstod på bestemte måder og søgte løbende at dele mine fortolkninger af de hændelser og ytringer, jeg mødte i felten, med eleverne for at få korrigeret og udfordret min forståelse (Rytter & Olwig, 2018). Dette kalder Schollon, Schollon og Jones for *observer's interaction with members*, hvilket er den mest givende og den mest udfordrende del af feltarbejde (Scollon et al., 2012, s. 21–22). At vise mine forståelser undervejs i feltarbejdet var også et etisk forhold som en del af relationsarbejdet i ”det etnografiske diplomati” (Navne & Segal, 2018).

## 4.2.3 Interaktioner i eksamenstiden

Da undervisningen stoppede, havde jeg spurgt caseeleverne om deres planer for eksamenstiden, og hvordan vi kunne holde kontakt uden, at de blev tidsmæssigt pressede eller ændrede deres eksamensforberedelser. Formålet var at lade det være let at holde kontakt for at undgå frafald. I praksis skrev vi sms'er, talte i telefonen, delte elektroniske notebiblioteker og mødtes fysisk på gymnasierne, når det passede. Deltagelsesmulighederne og redskaberne lod jeg stå åbne for elevernes forslag.

Observationer af eksamen blev aftalt med både elever, lærere og censorer, selvom mundtlig eksamen formelt er en offentlig begivenhed. Jeg lavede aftaler med eleverne om min observation af deres mundtlige eksaminer i god tid, før eksaminerne blev en realitet. Da de konkrete eksaminer blev offentliggjort, sendte jeg information om mine aftaler med eleverne om eksamensobservationen til de lærere, som kendte mig, og lærerne videresendte min mail til



censorerne. På den måde var alle tre parter ved eksaminationen informerede om årsagen til min tilstedeværelse.

I eksamenstiden var jeg en mere aktivt deltagende observatør (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 82) end i forbindelse med den almindelige undervisning, da den fortættede stemning på gange og i små sofagrupper gjorde det passende at notere mindre, at småsnakke mere. Den mere veletablerede relation mellem os betød, at jeg havde fornemmelse for, hvilke elever der gerne ville tale med mig på gangen, og hvilke elever, der foretrak stille koncentration. Under selve eksamenerne var jeg så diskret som muligt og fysisk placeret, så eleven ikke kunne se mig. Mine noter fra eksamenssituationerne er skrevet i hånden og registrer i videst muligt omfang, hvem der sagde hvad og i hvilken rækkefølge. Lydoptagelser af eksamen er ikke lovlige, og desuden ville lydoptagelser af eksamen potentielt stille både elever, bedømmere og mig selv i vanskelige etiske situationer i forbindelse med eventuelle klagesager, fx et spørgsmål om rettigheder til lydfilen. Dog har jeg lydoptagede samtaler med eleverne før og efter eksamen, samt mine egne fyldigere noter skrevet efterfølgende.

### 4.3 Skrivning i og efter feltarbejdet

Feltdagbøgerne er at betragte som mine 1.personperspektiviske iagttagelser og refleksioner, imens jeg søger elevernes perspektiver. Jeg har løbende søgt at eksplicite mine meningsdannelser i takt med, at de opstod undervejs i feltarbejdet; at skrive så meget som muligt undervejs i og uden for undervisningen, og efterfølgende skrevet om aktiviteterne samme aften. I dette afsnit vil jeg forholde mig til og placere min skrivning i forhold til etnografiske tilgange til at skrive feltnoter.

Der er ikke veldefinerede standarder for feltnoter i etnografien, og der er endda uenighed om, hvorvidt feltnoter støtter eller står i vejen for forståelse (Emerson et al., 2011, s. xvi). Inspireret af Emerson, Fretz og Shaws betegnelser for kortere og længere feltnoter med både beskrivende og analytiske formål, har jeg udarbejdet teksttyper, som det skrevne materiale fra feltarbejdet kan kategoriseres efter. Formålet med analytisk skrivning allerede i feltarbejdet er ikke at producere endelige og systematiske analyser, men at bidrage med indsigt og retning undervejs i feltarbejdet (Emerson et al., 2011, s. 123).

Mit materiale kan beskrives ved at opdele det i forskellige adskilte teksttyper:

- A. Beskrivende observationer af hændelser og situationer i felten (Emerson et al., 2011, s. 45–79). Teksternes formål er at gengive, hvad jeg har set i felten så præcist og nøjternt som muligt i mit 1.personsperspektiv. De beskrivende tekster har flere formater og optræder i min feltdagbog, de dominerer undervisningsobservationsskemaet og noterne fra eksaminationerne.
- B. Refleksioner af analytisk karakter er mine egne overvejelser om, hvad det er, jeg overværer og finder undervejs i feltarbejdet og løbende under analyseprocessen (Emerson et al., 2011, s. 79–85).
- C. Refleksioner af relationel karakter, som har fokus på min relation til elever og lærere undervejs i felten, altså mine feltpositioner. Disse er nedskrevet både under og efter feltarbejdet.
- D. Direkte udsagn henvendt til mig i interviews og uformelle samtaler skrevet ordret ned.
- E. Direkte udsagn henvendt til andre i felten skrevet ordret ned.

Teksternes funktioner er i størst muligt omfang adskilt fra hinanden for at søge det etnografiske formål at beskrive andres handlinger, udsagn og meningsskabelse og samtidig acceptere og anerkende, at forskerpositionen aldrig vil kunne være omnipræsent og objektivt iagttagende. Ved

at arbejde med flere tekstfunktioner og stilistiske valg søger jeg at give plads til de handlinger, interaktioner og udtalelser, jeg iagttager og deltager i.

#### 4.4 Caseeleverne

Kriterierne for udvælgelse af caseelever før feltarbejdet var køn, hvor ofte de deltog mundtligt i undervisningen, og hvor åbne eleverne var for at deltage i mit projekt. Jeg ønskede ikke at presse elever til at figurere som caseelev i mit studium, da det hverken ville være etisk forsvarligt over for dem, og ville betyde risiko for, at eleverne faldt fra kort før eksamen. Som en central etisk overvejelse ville jeg ikke henvende mig til elever, som ofte var fraværende fra undervisningen, eller som jeg blev informeret om, var i en særlig livssituation, som betød, at jeg ikke burde henvende mig til dem.

To ud af fire elever meldte sig frivilligt til studiet første gang, jeg mødte dem, og to indvilligede i at deltage, da jeg spurgte dem et stykke tid inde i feltarbejdet. Da to elever meldte sig selv, tilpassede jeg henvendelser til andre elever for både at kunne imødekomme de to elevers ønske om at deltage og samtidig få en vis spredning. De fire caseelever er i min vurdering alle fire fagligt reflekterede og i stand til at uddybe forklaringer om, hvordan de greb forberedelsesopgaver og eksaminer an, og de har alle en nogenlunde sikker fremtoning. Mit indtryk var, at de var dygtige elever, og studiets fokus på elevers navigeringer ved mundtlige eksaminer behøvede relativt velreflekterede elever for at være etisk forsvarligt, samt at de helst skulle være i stand til at ytre sig om deres navigeringer. Alle fire caseelever endte med et karaktergennemsnit på over 8,5 ved studentereksamen.

Beskrivelsen af eleverne i de efterfølgende vil på den ene side gerne vil skrive levende, præcist og fyldestgørende for at fremstille dem som subjekter, jeg interagerede med, og på den anden side helst vil overholde vores aftale om anonymitet, hvilket begrænser hensigtsmæssigheden af distinkt beskrivelse (Erickson, 2016). Som beskrevet med Schutz's homunculi (afsnit 3.3, s. 32), er mine skrivebordspræsentationer af eleverne stærkt reducerede 3.personsfremstillinger. Skrevne repræsentationer bærer etiske udfordringer for etnografer ligesom interaktionerne i felten (American Anthropological Association, 2012; Hammersley & Atkinson, 2007; Israel, 2016b, 2016a). Beskrivelsen af eleverne holder jeg enkel for ikke at gøre skade på deltagerne og anfører, at de for mig er langt mere flerdimensionelle, end de blodfattigt fremstilles her i teksten (Højbjerg, 2010). Mine overvejelser om repræsentationen af eleverne vedrører enkeltindivider såvel som elever generelt. Det er vigtigt at understrege, at der er tale om *caseelever*, og at der ikke i dette ligger en påstand om, at "elever er sådan". Casestudiers generaliserbarhed vender jeg tilbage til i afsnit 4.8, s. 54.

#### Kamilla

Kamilla meldte sig selv til at være med i studiet, fordi hun gerne ville have en *fremmed* med til sin eksamen, da det ville gøre hende mindre nervøs. Kamilla fik høje karakterer. Hun bidrog ikke meget i plenumundervisning i klassen. Jeg havde indtryk af, at hun fulgte den faglige undervisning opmærksomt, var velforberedt, målrettet og socialt vellidt. Hun har været let at lave aftaler med, generøs med at dele sit materiale og sine refleksioner om sin eksamensdeltagelse med mig. Kamilla havde et nært studiesamarbejde og venskab med Mona, som ligeledes er en central skikkelse i mit materiale, og de to elever delte noter og opgaver og støttede hinanden. Materiale for Kamillas eksamensforløb omfatter:

- Interview i marts
- Løbende kontakt ved undervisningsobservation
- Elektronisk notebibliotek
- Eksamensplaner for læseferien
- Matematikeksamen primo juni: Interview om matematikeksamen og forberedelse og observation af spørgetime to dage før eksamen, interview før og efter observation af eksamen. Kamillas manuskript. Kamilla og Monas noter fra matematikforberedelsen. Eksamensspørgsmålene og en udklippet messengertråd, hvor Kamilla og andre matematikelever deler matematikeksamensrelaterede spørgsmål. Fagets plan for undervisning og læremidler.
- Engelskeksamen medio juni: Interview herom efter matematikeksamen. Mail fra eksaminator, som jeg har fotograferet. Lydoptaget observation af spørgetime fem dage før eksamen, telefoninterview dagen før eksamen. Lydoptagelser før og efter engelskeksamen, Kamillas manuskript og den tekst, hun trak, med noter på. Fagets plan for undervisning og læremidler.
- Eksamen i Almen Studieforbereelse (der i den gymnasiale hverdag havde den lidt særlige forkortelse AT)<sup>4</sup> ultimo juni: Lydoptaget observation af AT-lektiecafe fire dage før eksamen, lydoptagelse, optagelse på gangen inden AT-samtale mellem Kamilla, Mona og mig, observation af eksamen, Kamillas AT-synopsis og manus, studierapport.

## Simone

Simone meldte sig selv til mit studium, og af mine feltnoter fremgår det, at hendes motivation for at melde sig var at vise, at gymnasieelever er grundige, dygtige og målrettede. Simone fik høje karakterer, og hun bidrog ofte i plenumundervisning i klassen. Jeg havde indtryk af, at hun var fagligt selvsikker, opmærksom, velforberedt og socialt vellidt. Indledningsvis lod Simone mig generøst observere alle relevante studieaktiviteter og delte sit materiale med mig, men undervejs i feltarbejdet talte vi mindre og mindre sammen, hvilket jeg opfattede som udtryk for, at hun havde travlt og rettede fokus andetsteds hen. Materiale for Simones eksamensforløb omfatter:

- Interview i marts
- Samfundsfagseksamen medio juni: Interview 8 dage før eksamen. Observation af gruppeforberedelse i tre omgange i løbet af dagen før mundtlig eksamen, observation af eksamen, lydoptagelse inden og efter eksamen. Simones manuskript og prøvemateriale fra eksamen.
- Religionseksamen medio juni: Kort telefoninterview dagen før eksamen, observation inden eksamen, til eksamen, votering<sup>5</sup> og feedback. Simones udtrukne eksamenstekst og manus fra eksamen. Simone fortæller, at religionslærerens materiale står centralt i hendes eksamensforberedelse, og det materiale har jeg fra læreren.

---

<sup>4</sup> AT var en obligatorisk mundtlig eksamen, hvor eleven på baggrund af en selvvalgt problemstilling beskrevet i en synopsis skulle anvende to fags metoder for at besvare spørgsmålet. Lærere fra de to valgte fag bedømte eksamen. Eksamen gennemførtes sidste gang i 2018, hvorefter den blev nedlagt. I skrivende stund har gymnasieelevers større skriftlige opgave Studieretningsprojektet (SRP) i stedet fået en mundtlig eksamen.

<sup>5</sup> Jeg blev inviteret til at observere voteringen af Simones eksaminator, og der blev udfærdiget en særlig samtykkeerklæring til dette om betingelserne, som også er underskrevet af eksaminator, censor og mig selv.

## Marcus

I marts spurgte jeg Marcus, om jeg måtte følge ham i eksamenstiden, og han sagde uden tøven ja. Marcus fik karakterer lidt over middel, og han bidrog ret ofte i plenumundervisning i klassen. Jeg havde indtryk af, at han var selvsikker, fagligt engageret og socialt vellidt. Marcus var let at lave aftaler med og har inviteret mig at deltage i arrangementer og foreslået mig at tale med specifikke andre elever. Han har været generøs med sin tid, sine refleksioner og sit materiale. Marcus havde et nært studiesamarbejde med Michael og Jacob, som han delte noter og opgaver med. Materiale for Marcus eksamensforløb var:

- Eksamensrelevante udklip fra klassens messengertråd i forbindelse med eksamen.
- Historieeksamen medio juni: Marcus fortalte, at han planlagde at læse læreplan og karakterbeskrivelse for historie ni dage inden eksamen, og inviterede mig til at være med i, hvad der svarer til et halvanden time langt ”tænke-højt interview”, hvor han udlægger dokumenternes betydning for mig (Bengtsson & Hoff-Clausen, 2020; Charters, 2003). Desuden: To eksamensplaner, der beskriver hans arbejde med emnerne. Billeder af den printerede bekendtgørelse, vejledning og karakterbeskrivelse med Marcus’ understregninger. Lydoptaget observation af spørgetime syv dage før eksamen og efterfølgende snak på gangen med andre elever. Lydoptagelse fra snak på gangen dagen før eksamen. Lydoptagelse før eksamen, observation af eksamen, lydoptagelse efter eksamen. Eksamenssættet, Marcus eget manuskript og manuskriptoversigt til eksaminator og censor. Fagets plan for undervisning og læremidler.
- Et længere interview to dage før historieeksamen
- Ultimo juni: Interview med Marcus og Jacob om eksamen ud fra erfaringer med fag, lærere og elever og om AT-eksamen.
- AT-eksamen ultimo juni: Tidligt udkast til synopsis, den reviderede synopsis inkl. alt materiale og studierapport. Lydoptagelse inden eksamen, observation af eksamen samt noter fra eksaminationen og eksaminationens feedback.

## Christian

I marts spurgte jeg Christian, om jeg måtte følge ham i eksamenstiden, og han sagde ja til at tale med mig, men var til at starte med tøvende over for at lade mig observere hans eksaminer. Han overvejede, om det ville gøre ham mere nervøs. Derfor observerede jeg ikke den første eksamen, men har dog en række materialer for forløbet. Christians indstilling til min eksamensobservation ændrede sig efter hans første mundtlige eksamen, og jeg fik lov at observere hans næste eksamen. Christian fik karakterer lidt over middel, forbedrede sine årskarakterer ved de mundtlige eksaminer og bidrog forholdsvis sjældent ved plenumundervisning i klassen, men han bidrog gerne i andre sammenhænge. Jeg havde indtryk af, at han var socialt vellidt. Christian var let at lave aftaler med og har generøst delt sine materialer og refleksioner. Materiale for Christians eksamensforløb var:

- Elektronisk notebibliotek hvor historieeksamens manus og spørgsmålsformuleringer fremgår.
- Historieeksamen medio juni: Telefoninterview om eksamensforberedelsen ni dage inden eksamen. Lydoptaget observation af spørgetime syv dage før eksamen og efterfølgende snak på gangen med elever. To dage før eksamen mødtes vi for at se de andre trække deres historieeksamenssæt, og i den forbindelse har jeg et lydoptaget interview. Dagen før eksamen

observerede jeg Christians træk af eksamenssæt og fulgte hans samtale med kammeraten Peter, der trak samme emne til historieeksamen. Efter Christians eksamen havde vi langt telefoninterview om eksamensforløbet. Fagets plan for undervisning og læremidler.

- Oldtidskundskabseksamen medio juni: Christians klassekammerat Jeanettes noter, som han brugte i forberedelsen. SMS fra eksaminator dagen inden eksamen. Observation af eksamen, Christians manus, den til eksamen udtrukne supplerende tekst med noter. En gruppesamtale med ventende elever efter Christians eksamen, hvor elever kommer ind og ud af lokalet. Spørgsmålene i oldtidskundskab fra eksaminator samt fagets plan for undervisning og læremidler.
- Christians AT-synopsis og studierapport.

Særligt i artikel 3 er der udsagn og reaktioner fra elever, som ikke er de fire caseelever, men som alligevel står stærkt i mit materiale, fordi de enten var venner med caseeleverne og deltog i vores samtaler, eller fordi de var særligt interesserede eller tillidsfulde over for mig. Annica, som jeg fik indtryk af, var en dygtig elev, opsøgte mig gentagne gange for at tale om og reflektere over mundtlig eksamen og studieprocesser. Vennerne Ea og Linea fik jeg fortrolighed med i pauser og ved interviews, og de udlagde ofte hviskende undervisningsinteraktionerne for mig undervejs i timerne.

#### 4.5 At søge at følge eleverne: Feltposition og forforståelser

Min forskningsinteresse i at undersøge elevperspektiver på mundtlig eksamen søgte jeg at understøtte på alle tænkelige måder i feltarbejdet. Selvom det ikke er muligt at styre sin egen feltposition, da informanterne tilskriver etnografen egenskaber, holdninger og tilhørsforhold (Hammersley & Atkinson, 2007; Hastrup, 2010; Ringer, 2013), kunne jeg forsøge at begå mig mere som elev end som lærer. For at skabe transparens om min feltposition, vil jeg i dette afsnit uddybe min baggrund, forforståelser, erfaring, inside- og outsiderposition for derved at give læseren mulighed for via 'forskeren som instrument' at vurdere slutningernes holdbarhed. Det følgende beskriver således mine forudsætninger for et elevperspektivisk studium af mundtlige eksaminer, og mine overvejelser og handlinger i feltarbejdet for at komme så tæt på elevernes perspektiver som muligt uden at lade mig opløse af felten (Hastrup, 2010, s. 410–411).

##### 4.5.1 Min indgang i felten

Min forskningsinteresse i mundtlige produktionsprocesser udspringer af 10 års arbejde med studieprocesvejledning ved Københavns Universitet. Her vejledte jeg studerende med produktions- og procesvanskeligheder for, at de blev klar til at aflevere deres opgaver og deltage i mundtlige eksaminer. Ofte indebar dette samtaler med unge om studiekompetencer, eksamensfokus, studieintensitet og stress. Der eksisterer en betragtelig mængde instruktive studieteknikker (fx Hatlem, 2007; Pape, 2010; Rienecker & Stray Jørgensen, 2018), som var mere eller mindre brugbare for de studerende, jeg mødte, og som pegede på forskellen på at læse om, tale om og udføre studiehandlinger i praksis. Jeg var altså kendt med at samtale med unge som centrale aktører, der handler, tænker og planlægger deres eksamensdeltagelse aktivt, og på den måde havde jeg insiderviden for et elevperspektivisk studium af mundtlige eksaminer. Insider og outsider kan få adgang til forskellig information i felten og orienterer sig forskelligt (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 86–89). Outsideren risikerer at misforstå, hvad der foregår,

insideren risikerer ikke at kunne skifte synsvinkler mellem forståelse og kritik. Mellempositionen mellem det familiære og det fremmede giver mulighed for at holde blikket åbent og holde fokus (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 89).

For et studie i gymnasiet var jeg outsider, da jeg ikke havde opdateret praksisviden om undervisningen, læringsmålene eller gymnasiet som institution, men var kendt med at samtale med elever, der var optaget på universitetet. Gymnasieeleverne er yngre, arbejder med en pluralitet af fag i forhold til universitetsstuderende, der har foretaget et snævert valg af studieretning. Jeg er ikke teenager, og kulturer i gymnasiet og i samfundet har ændret sig siden min egen gymnasietid. Lovgrundlaget og karakterskala er ændret siden da, selvom jeg også selv trak spørgsmål til mundtlig eksamen i gymnasiet. Jeg har ikke selv været gymnasielærer, og jeg havde ikke nogen forbindelse til de skoler, hvor feltarbejdet foregik.

Da jeg er cand.mag. i retorik frem for i et mere veletableret gymnasiefag, er jeg ikke fagdidaktiker, selvom jeg studerer, hvad elever gør i og med fag i deres forløb op mod mundtlig eksamen. Som retoriker har jeg stor forståelse for det specifikke i fagenes særegenheder. Samtidig vil jeg mene, at mit fokus på elevernes perspektiver på og navigeringer i forhold til mundtlige eksaminer løfter sig fra enkeltfaglighed, fordi de mundtlige eksaminer på trods af fx forskellige forberedelsestider, går på tværs af fagene som gentagen eksamensform, og fordi eleverne forholder sig til mange fag samtidig. Faget er en parameter blandt flere, og mundtlige eksaminer handler også om fremstillingsformer, forventninger, kommunikation og relationer.

Min forforståelse, der altså bygger på vejledning af universitetsstuderende, sagde mig, at der er forskel på unges indstilling til, erfaring med og mod til at eksperimentere med studieprocesser. Jeg antog, og det gør jeg stadig, at de fleste tager eksamen alvorligt. Nogle elever er meget nervøse. Nogle vil reagere ved at studere uafbrudt, andre vil nok have tider med handlingslammelse. Nogle vil have god vurdering af egne præstationer, nogle vil måske være mere usikre. Baseret på min konsulent erfaring og Kvaless undersøgelse af karaktergivning (Kvale, 1980) antog jeg, at der pågår positionsarbejde mellem de implicerede elever og lærere frem mod eksaminerne. Dette betød, at jeg før feltarbejdet besluttede at ”nøjes” med at følge eleverne og ikke både elever og lærere. Det fik konsekvenser for den feltposition, jeg søgte, min introduktion af studiet og mig selv i felten, og hvem jeg talte med - hvornår jeg blev, hvornår jeg gik.

#### 4.5.2 Hvad jeg gjorde for at være *least student*

I mit feltrelationsarbejde søgte jeg at være elevlignende, selvom jeg ikke kunne determinere det. Felten så at sige tilbyder positioner til etnografer (Navne & Segal, 2018). Inspireret af Ringers betegnelser om *least staff* og *least patient* fra et studium i psykiatrien (Ringer, 2013), søgte jeg position som *least student*, velvidende at jeg fysisk ligner lærerne mere end eleverne. Jeg valgte at lade være med at skulle omstille min position mellem *least teacher* og *least student* i håb om at opnå at blive *least student*.

At etablere et førstehåndsindtryk hos eleverne af, at jeg hellere ville betragtes som *elev* end som *lærer*, praktiserede jeg på mange måder: Efter at have præsenteret mig selv for lærerne først, præsenterede jeg mig selv og studiet for eleverne uden, at lærerne var til stede. Med vilje satte jeg mig her ned blandt dem og stod ikke ved tavlen som en lærer. Jeg præsenterede mig som ph.d.-studerende og argumenterede for projektets fokus på elevs handlinger og opfattelser og valgte samtidig at lade være med at informere om mine erfaringer med at instruere studerende i at færdiggøre deres universitetseksaminer, da jeg helst ville undgå at rådgive eleverne i deres eksamensforberedelse af etiske grunde. Et succeskriterium for mit feltarbejde blev, at ingen elev skulle få mig til at svare på, hvad jeg mente, at de skulle gøre i forberedelsen eller til eksamen. Jeg fulgtes med eleverne i så vid udstrækning som muligt i timerne, i frikvartererne, i

frokostpausen. Brugte deres faciliteter, og gik med på indkøb i mellemtimer. Min strategi var at sætte mig forskellige steder i lokalet og at komme før læreren, hvilket kunne betyde, at vi skulle vente foran låste døre. Jeg sad sjældent helt isoleret, men søgte ikke at indlede masser af samtaler med mine sidemænd i undervisningen. Særligt opmærksom var jeg på at vise mine noter og forklare, at de gjorde det langt lettere at huske, hvad der skete på lydfilerne. I nogle tilfælde, har jeg bidraget en anelse for, at situationer ikke skulle blive laboratorieagtige ved, at jeg optrådte tavs og udspionerende. Eleverne hjalp mig med at finde rundt og få adgang til oplysninger. Mit mål var balancegang mellem at tage kontakt, observere hvordan det blev modtaget, stille forståelige spørgsmål, revidere min adfærd og tilpasse mig elevernes reaktioner for ikke at fylde for meget, at lytte og henvise til tidligere samtaler.

Jeg søgte at nedtone for eleverne synlige indikationer på nærhed til lærerne, fx at lade være med at følges med lærerne på gangene. Elever kunne nære en mistanke om, at jeg ville informere deres lærere om deres forberedelsesovervejelser. Uanset at jeg aldrig ville videreformidle nogen typer af information, var relationen følsom for elevens oplevelse af at kunne kontrollere denne informationsstrøm, når de viste mig tillid ved at sige, hvad de synes. Sådanne loyalitetsforhold i felten kan vanskeliggøre bestemte feltpositioner (Ringer, 2013).

Af hensyn til lærerne beskrev jeg denne tilbagetrukne position i mit brev til dem og lagde i min præsentation forud for selve observationerne vægt på, at jeg gerne ville positioneres som elev, og at der ikke lå nogen afvisning af lærerne i det. Dog opholdt jeg mig af og til på lærerværelserne i ydertider for at være tilgængelig for lærerne. Jeg oplevede venlig imødekommenhed og interesse for mit studium, uden at etiske grænser til konkrete elevs forløb eller udtalelser blev et spørgsmål.

#### 4.5.3 Hvad indikerer, at det lykkedes at være *least student*

I løbet af feltarbejdets første måned lod det til, at jeg hurtigt ikke længere havde nyhedens interesse, og eleverne vænnede sig til mig. Min position var stadig marginaliseret og anderledes, for der var kun få, der henvendte sig til mig direkte. De lod ikke til at være tilbageholdende om at tale med hinanden om manglende forberedelse og give vurderende kommentarer om lærere eller andre foran mig.

Der var nogen forskel på min position i de tre klasser: I en klasse tømte de altid min termokande med kaffe, i den anden var der nogen stykker, der bad om kaffe, og nærmest ingen i den sidste. Interessant nok svarer det til den omvendte rækkefølge af, hvilke klasser jeg introducerede mig selv til, og det forklarer jeg selv ved, at jeg blev bedre til at introducere mig selv. Lokalerne havde forskellige dimensioner og indretning, som indvirkede på, hvordan vi fysisk kunne bære os. I den kaffedrikkende klasse bemærkede nogle elever det eksplicit, når jeg ikke havde været der i et par dage, og de henvendte sig oftere og friere til mig.

I takt med at feltarbejdet udviklede sig, blev mine henvendelser til enkelte elever mere diskrete. Fx ville jeg lavmeldt spørge grupper af elever om reaktioner eller forklaringer på, hvad der skete i undervisningen. Interviewaftaler blev indgået, når der efter timen var opbrud, mens eleverne pakkede deres ting og flyttede lokaler. Min fremgangsmåde ved et positivt svar var at sende dem en sms efter at have konsulteret deres skema for forslag til egnede tidspunkter. Jeg undlod bevidst at foreslå et sted at mødes i den første sms, fordi det gav et godt påskud for at sende en reminder om aftalen dagen inden.

I slutningen af feltarbejdet havde vi tilfældige småsnakke på gangene og talte om for projektet ligegyldige emner. I de afsluttende undervisningstimer, begyndte elever hviskende at udlægge hændelser i undervisningen for mig. Her et eksempel fra mine feltnoter om en undervisningsobservation i matematik:

*Læreren beder eleverne om at brainstorme, hvilke emner, de tænker, kunne være relevante for det her eksempel på eksamensspørgsmål, som en del af eksamensforberedende undervisning. Eleverne snakker sammen to og to, og mit sidepar har en hel lille liste på deres papir. Læreren beder om at få emner på tavlen. Der kommer 10. "Og hvilken rækkefølge ville så være bedst?", spørger han. En elev foreslår at starte med det tredje punkt, hvortil læreren svarer, at det nok ville være bedre med punkt 5 og derefter logisk at gå til 2, så 3 og 6. Birgitte, eleven på min højre side, læner sig over mod mig og hvisker: "Der kan du bare se: "Jeg vil rigtig gerne høre jeres forslag, men mit er nu det bedste"", parodierer hun sin lærer, hvorefter hun sætter lærerens tal på sin egen liste. (Feltnote, maj 2018)*

En sådan hændelse anser jeg for en bekræftelse af, at jeg hos Birgitte er least student, idet hun tiltror mig sin forståelse af lærerintentionen uden, at vi befinder os i en rammesat interviewsituation. Jeg er mere elev end lærer. Da jeg spurgte Fiona, Birgittes klassekammerat, om hvorfor Birgitte mon havde tiltroet mig dette, svarede hun:

*F: Jeg tror, at det især er, fordi du har spist frokost med os. Du har været helt nede på jorden, og vi har også haft nogle personlige samtaler. Og ja, sådan været åben, så man havde lyst til at gå hen og snakke med dig om sådan () hvad laver du her? Du har været til stede og sådan () snakket med os (...) det kan godt være at du har siddet bagerst i lokalet, men man har ikke haft på fornemmelsen, at du har siddet og overvåget os (Transskription, 14. juni 2020)*

Lignende hviskende situationer opstod med elever i alle tre klasser, og jeg udlægger, at det lykkedes at komme relativt tæt på de elever, som jeg skriver om i afhandlingens artikler.

Ph.d.-studerende, var muligvis en titel, som flere elever kunne genkende sig selv i, eftersom de havde planer om at søge ind på videregående uddannelser. I slutningen af juni spurgte Mona fx, "hvornår min opgave skulle være færdig". Det kunne indikere, at vi havde den lighed at være under uddannelse.

## 4.6 Analysestrategier

For at kunne skabe sammenhæng mellem forskningsinteressen og materialet, må jeg i analysefaser og med analysestrategier skrive sammenhængene frem for at kunne anvende materialet til at besvare forskningsspørgsmålene. Et vigtigt formål med analysen er at kunne vise elevernes perspektiver så dokumenteret, som det lader sig gøre i de 3.personsfremstillinger, som artiklerne er. Det betyder, at jeg må sortere, kategorisere, synliggøre det indsamlede materiale, og at jeg må beslutte strategisk, hvordan materialet skal bearbejdes og behandles med teoretiske begreber. Det vil jeg skrive om i dette afsnit.

### 4.6.1 At få overblik over materialet

Der er, som jeg skrev, konsensus i den etnografiske litteratur om, at der ikke er vandtætte skotter mellem feltarbejdets indsamlingsfaser og analysefaser efter feltarbejdet. Analyserne starter allerede ved formulering af forskningsspørgsmål, så man kan ikke "tale om en analytisk fase som sådan", fordi "[a]nalyserne er filtret ind i hvert et skridt vi tager, alle beslutninger er tilvalg og fravalg og dermed skridt i den analytiske proces" (Bundgaard & Mogensen, 2018, s. 75).

Analytisk arbejde efter feltarbejde består i at organisere materiale (Harries, 2014; Hoek, 2014). Dette havde jeg gjort i løbet af feltarbejdet, og efterfølgende undersøgte jeg, om struktur og katalogisering var fejlfri og konsekvent og fastholdt kronologien i feltarbejdskalederen. Jeg



tegnede tidslinjer over mine interaktioner og materialer forbundet med hver af caseeleverne. De planlagte elevinterviews lyttede jeg igennem og konsulterede lister over elevernes prioriteringer af eksamensfag. Jeg gennemlæste mine feltnoters teksttype A (beskrivende noter), B (refleksive-analytiske noter) og C (relationelle noter) grundigt for at identificere særligt fyldige eller interessante foki, som kunne underdele og konkretisere elevernes navigeringer samt kernehændelser, hvor elevernes navigeringer i ytringer og handlinger kom særligt til syne.

Mængden af materiale fra felten betød, at det ikke var muligt at dybdeanalysere alt inden for tidsrammen af et ph.d.-stipendium. Det var nødvendigt at have en dobbelt strategi over for materialet: At kunne fremvise empiri om elevperspektiverne i stedet for at postulere den, men også nøje at holde analytisk fokus. Som forsker med en bestemt forskningsinteresse vil det være omfangsrigt, dyrt og ufokuseret at forholde sig lige intensivt til alle dele af materialet.

#### 4.6.2 Udvalgelse af materiale til artiklerne

Interessen for elevnavigeringer betød, at jeg gerne ville undersøge og synliggøre det materiale, jeg har indsamlet om caseelevernes handlinger og ytringer fra det længere stræk fra undervisning, eksamensforberedelse og til selve eksamen. Da materialet for tre af de fire caseelever står stærkest, valgte jeg et sammenlignende fagdidaktisk snit for artikel 2 ved at lade Marcus' og Christians forløb i historie og Kamillas forløb i engelsk være fokus og dermed fremhæve ligheder og forskelle. Jeg udvalgte alt materiale knyttet til de tre elevers historie- og engelskundervisning og -eksamen: feltnoter, interviews, undervisningsobservationernes lydoptagelser og observationsskemaer, elevernes noter, manuskripter, eksamensobservationsnoter og lydoptagelser før og efter eksamen. For at undersøge mine fonds genkendelighed i resten af materialet brugte jeg elevinterviews til at udfordre og nuancere mine analyse for at kunne beskrive bredere mønstre i elevernes oplevelser af og med eksamen. Dette udgør materialerne til artikel 2, der altså både kan vise, hvad eleverne gør og hvad de siger.

Da kun to caseelever fik udtrykt samme eksamensfag (historie) besluttede jeg at bruge historiefaget som eksempel i artikel 1, der undersøger dokumenterne i lovgivning, læreplan og vejledning, fordi det betød en styrket sammenhæng mellem de to artikler.

Både i forbindelse med feltarbejdet og i de indledende analytiske sonderinger af materialet blev jeg opmærksom på, at eleverne i deres navigeringer var særligt opmærksomme på læreren i forbindelse med eksamen. Enkelt fremstillet kunne det komme til udtryk ved, at jeg spurgte en elev om, *hvad der tæller i samfundsfag*, og så svarede eleven: *Hun vil gerne have begreber*. For at kunne undersøge dette forhold nærmere i artikel 3, udvalgte jeg alle de undervisningsobservationer (lyd og observationsskemaer), hvor der foregik eksplicit eksamensintroduktion: De hændelser, hvor elever og lærere forhandler, hvad eleverne skal til mundtlige eksaminer. Disse kunne let identificeres til yderligere analyse ved hjælp af feltnoter og observationsskemaer. Efter at have transskriberet og kodet 13 lydfiler med eksplicit eksamensintroduktion, lagde jeg mig fast på en særlig interessant eksamensintroduktion til grundig mikroanalyse – en såkaldt nøglehændelse eller *key incident*, der havde særligt forklaringspotentiale:

A key event is key in that the researcher assumes intuitively that the event chosen has the potential to make explicit a theoretical 'loading'. A key event is key in that it brings to awareness latent, intuitive judgments the analyst has already made about salient patterns in the data. Once brought to awareness these judgments can be reflected upon critically (Erickson 1985, p. 108 som citeret hos (Kroon & Sturm, 2000, s. 564)).

For at kunne belyse denne key-incident-eksaminsintroduktion fra elevernes perspektiv, fandt jeg feltarbejdsdata, hvor eleverne forholder sig til faget og introduktionen for derved at kunne placere den i elevernes kontekstforståelse.

Artiklerne er produceret i den rækkefølge deres tal angiver, selvom beslutningen om at fokusere på caseelevernes forløb med historiefaget i artikel 2 blev udgangspunktet for at gøre historie til eksempelfag i artikel 1. Da jeg i mine tre artikler har arbejdet med forskellige dele af datamaterialet fra feltarbejdet og ønsker at vise bredden af analytisk bearbejdning af dem, vil jeg redegøre for, hvordan artiklernes resultater er fremkommet hver for sig, selvom de i forskningsprocessen har grebet ind i hinanden.

#### 4.6.3 Dokumentstudiets dele og helheder (Artikel 1)

I artikel 1 analyserer jeg lovgrundlag (Lov om de gymnasiale uddannelser, 2016) og eksamensbekendtgørelse (2016) samt læreplan og vejledning i historie (Undervisningsministeriet, 2017b, 2018). Disse dokumenter er relevante for de to caseelever, der aflagde eksamen i historie, men min analyse af dem lå efter, feltarbejdet var afsluttet. Min analytiske læsning af lovstoffets logikker og implicite antagelser påvirkede dermed ikke min ageren i felten, hvor jeg i stedet spurgte elever om, hvilke regler der var gældende for dem. Eleven Marcus læste læreplanen og karakterbeskrivelsen for historie på eget initiativ i feltarbejdet, men på daværende tidspunkt havde lovdokumenterne ikke min særlige opmærksomhed.

Min efterfølgende analyse af lovdokumenterne er hermeneutiske læsninger i cirkelbevægelser foretaget ud fra mit tilnærmede elevperspektiv: Jeg læste lovdokumenterne for at finde ud af, *hvad eleven skal til eksamen*, hvad eleven egentlig ved sin studentereksamen tænkes at have *vist*, at vedkommende kan: Hvad er det *de* kigger efter til eksamen, hvis jeg spørger styredokumenterne? Da styredokumenterne har et juridisk hierarki i forhold til hinanden, startede jeg med at læse loven, der henviser til eksamensbekendtgørelsen for mere specifikke anvisninger om eksamen. Eksamensbekendtgørelsen henviser til læreplanen, som er bindende. Læreplanen udlægges mere detaljeret i vejledningen, der dog ikke har obligatorisk status, som de resterende tekster. På den måde mener jeg, at læsningen på tværs af de fire dokumenter udgør en hermeneutisk helhed, og at hvert dokument for sig udgør en del for et studium af dokumenterne fra elevperspektiv.

#### 4.6.4 Analyse af feltarbejds materiale (Artikel 2 og 3)

Artikel 2 og 3 analyserer etnografisk materiale på to forskellige måder. Fælles for de to artikler er, at de forholder sig til feltarbejds materiale med udgangspunkt i etnografiske analyseprocesser, som jeg først kort vil præsentere for bagefter at konkretisere min analyseproces med de to artikler.

Etnografisk analyse er på en gang både et håndværk, kreativitet, systematik og intuition: ”Pludselige indsigter er i realiteten ofte resultatet af forudgående tidskrævende systematisering og kodning af ens materialer” (Bundgaard & Mogensen, 2018, s. 73). Bearbejdning af feltarbejds materiale og den måde, ideer opstår i analyser, bliver nogle steder fremstillet som ”the mystical rite de passage of anthropology, it is often analysis that remains truly in the dark” (Hoek, 2014, s. 111). At analysefaser også er hemmelighedsfulde og kreative, behøver ikke at være en svaghed, fordi fleksibiliteten betyder, at forskeren i opgaven med at binde data og teori sammen på meningsfulde måder, kan se nye aspekter af det studerende fænomen (Hoek, 2014, s. 111).

Ved i analysen at arbejde både induktivt, deduktivt, systematisk og mere springende i løbende hermeneutiske processer indsnævres projektet og slutningerne (Bundgaard & Mogensen, 2018; Hastrup, 2004). Systematiske tilgange består i ”organisering, kategorisering, og kodning af materialet”, dvs. søgen efter mønstre på tværs af materialet. Det systematiske analysearbejde sker ved kodning, der både foretages etnografisk induktivt og analytisk deduktivt. Etnografiske, induktive koder kan være genereret i felten eller ved efterfølgende analytisk arbejde, og deduktive koder kan være defineret allerede i projektskitseringen eller efterfølgende i de beslutningsprocesser, som giver den spirallignende indsnævring af et projekts fokus (Bundgaard & Mogensen, 2018, s. 82). Emerson mf. kalder induktive kodningsprocesser, der med friske øjne ser på den foreliggende data, for ”open coding” og senere, mere tematisk-deduktive besluttede kodningsprocesser, for ”focused coding” (Emerson et al., 2011).

Episodiske fremgangsmåder er en term for mere associative, kreative tilgange til materialet for at afprøve ideer. Formålet med den episodiske tilgang er at ”åbne døre, der leder forskeren ind i materialet ad andre veje end dem, der går langs de kodede mønstre” (Bundgaard et al., 2018, s. 84). Sådanne episodiske fremgangsmåder er muligvis svære at gøre helt transparente, men at ignorere dem ville indebære at tilsidesætte de erfaringer af tvetydigheder, ambivalenser og dilemmaer, som feltarbejdet har givet, samt hvilke episoder eller hændelser, ”der fremstår med den stærkeste tyngde og med et stort fortolkningspotentiale” (Bundgaard & Mogensen, 2018, s. 74).

En god analyse trækker på ordforråd fra den videnskabelige tradition og er drevet af materialet fra felten (Hoek, 2014, s. 115). Det studerede fænomen skal helst stå genkendeligt tilbage – det krav til forskning som Schutz kaldte adækvans (Schutz, 2005, s. 74).

Min analytiske fremgangsmåde i forbindelse med artikel 2 består i gentagne hermeneutiske læsninger af de fuldt transskriberede lydfiler fra interviews, undervisningsobservationer og eksamensforløb samt de skriftlige kilder fra feltnoter, observationsskemaer, elevnoter og manuskripter. Det kvalitative analyseværktøj NVivo har jeg brugt til transskription og lagring, fordi det giver mulighed for at søge på tværs af enkelte dataenheder. Læsningerne er foretaget primært på papirudskrifter. Som systematisk analytisk tilgang har jeg læst og analyseret materialet i kronologisk rigtig rækkefølge for at identificere både, hvad de tre elever siger på hvilke tidspunkter, og hvordan de siger det, i kombination med mine feltnoter og elevernes notebiblioteker og manuskripter. Den kronologiske tilgang har kunnet trække tråde igennem materialet, og ved yderligere gennemlæsninger kunne små detaljer efterhånden forklare elevnavigeringer og forståelsers henvisninger frem og tilbage i materialet, som jeg forstår som mere episodiske indsigter. Skrivning af omfattende analytiske udkast har været min metode til at arbejde mig dybere ned i empiri fra undervisningen og fra de tre caseelevers ytringer, opgaver, noter mv. Ved at sammenholde caseelevempiri med yderligere elevinterviews stod de tre caseelevers navigeringer tydeligt frem som mønstre, hvis elementer også findes bredere end hos de tre caseelever.

Min analysestrategi for materialet til artikel 3 er anderledes, da analysens udgangspunkt ikke er elevforløb i sin kronologi, men en analyse af eksamensintroduktioner på tværs af fag således, at jeg kan analysere elever og læreres rolleforhandlinger. Jeg betragter min analysestrategi for artikel 3 som tre faser: I første fase har jeg systematisk kodet de 13 identificerede eksamensintroduktioner. I anden fase har jeg foretaget en hermeneutisk mikroanalyse af en udvalgt key-incident-eksamensintroduktion, og derefter i tredje fase sat den mikroanalyserede eksamensintroduktion i kontekst af elevytringer og feltnoter knyttet til den bestemte eksamensintroduktion. Den tredje analysefase er systematisk, idet jeg har gennemlæst alle feltarbejds materiale med tænkelig relation til eksamensintroduktionen, og episodisk, idet mine analytiske indsigter fra materiale ”rundt om” eksamensintroduktionen undervejs pegede på hinanden. Analysefase to og tre minder om analysefaserne fra artikel 2, men kodningsfasen bør uddybes.

I første analysefase af de 13 undervisningsobservationer, hvor eksamensintroduktion foregår, transskriberede jeg først alle de dele, hvor eksamen er emnet for samtalerne. Passager, hvor elever og lærer repeterer pensum er stikordsbeskrevet. Herefter kodede jeg alle 13 eksamensintroduktioner i programmet NVivo. Kodningsprocessen giver dels et nært kendskab til hele empirien og et grundlag for at udvælge empiri til mikroanalyse i artiklen. Som udgangspunkt for kodningsprocessen skrev jeg udkast til koder baseret på mine gentagne læsninger af feltnoter og interviews med elever. Koderne er genereret fra feltarbejdets sammensurium af hændelser og ytring, dvs. før læsning af de 13 udvalgte eksamensintroduktioner. Da hele mit etnografisk inspirerede casestudium har et vist fokus, vil koderne på dette tidspunkt i analysefasen bedst kunne beskrives som fokuseret kodning (Emerson et al., 2011, s. 191–193). Jeg har tænkt koderne som det, Hetmar (2017) kalder diskurstråde: De temaer, der står tydeligt i elever og læreres interaktion, dvs. mine fortolkninger af, hvad elever og lærers interaktioner retter sig mod, *hvad de snakker om: Formalia, Fagpræsentation, Heflig ytring, Elevgøremål og Adressatadfærd.*

Til en begyndelse definerede jeg koderne som henholdsvis elevspørgsmål og lærersvar, men det blev hurtigt tydeligt, at denne forståelse af interaktionerne mellem lærere og elever ikke var holdbar, eftersom det afhang af undervisningens gennemførelse. I eksamensintroduktion som en del af undervisningen inden udtrækningen af eksamensfag, var der ofte omvendte roller: Lærere spørger, elever svarer efter en mere eller mindre gennemført Initiative Response Evaluation (IRE)-undervisningsform (Høegh, 2018, s. 192). I spørgetimer, hvor formen er mindre lærerstyret, sker begge dele – elever stiller lærere spørgsmål, lærere svarer eller omvendt. Derfor reviderede jeg koderne til det mere neutrale og Bachtinske *ytring*, men beholdt angivelsen af, om det er elev eller lærer, der ytrer sig. Kodning af de i alt 16 timer og 40 minutters lydfiler indebar flere gennemskrivninger af de fokuserede kodefinitioner, der kan læses i artikel 3, s. 151.

Ved at bede NVivo om en samlet optælling (query) af koderne, er det muligt at fremstille resultatet kvantitativt, og for interesserede findes dette i bilag 17.2 s. 199. Jeg har fravalgt at fremstille resultatet kvantitativt i artiklen af følgende årsager:

1. Antallet af ytringer kan ikke vise kvaliteten af disse.
2. Koderne er i sig selv ikke gensidigt udelukkende – elever kan i min fortolkning godt spørge om to ting samtidig, ligesom en lærers replik kan indeholde flere dimensioner i selv meget få ord.
3. Hvis replikskiftet er hurtigt, kan antallet af interaktioner i en kode se misvisende ud i forhold til interaktioner, hvor ytringerne er længere, ikke-afbrudte passager.
4. Hvis NVivo indstilles til at tage højde for interaktionernes længde, kommer resultatet også til at se misvisende ud.

Resultatet af kodningen er, at der ud over disse koder ikke kan identificeres noget mønster i de analyserede eksamensintroduktioner. Med mit etnografiske kendskab til hver enkelt forløb, vurderer jeg, at kodningsresultatet i sig selv fremstillet ved en tabel ikke er videre oplysende, ud over at det kan vise, at koderne *er* at finde i materialet. En bedre forståelse af den interaktionelle empiri kræver snarere læsning end optælling, fordi koderne fremtræder på forskellige kvalitative måder i empirien. Med en kvantitativ fremstilling af kodningsresultatet risikerer jeg, at diskussionen kommer til at handle om, hvorvidt kodningen er 100% entydig. Kodning af de 13 eksamensintroduktioner betyder, at jeg har en større mængde empiri bag min analyse af den eksamensintroduktion, som jeg dybdeanalyserer i artikel 3, og at jeg derfor kan udvælge en eksamensintroduktion blandt flere og behandle den som en særlig central hændelse (Kroon & Sturm, 2000). At netop eksamensintroduktionen til faget dansk er udvalgt, skyldes, at denne eksamensintroduktion er bedst beskrevet i feltnoter og interviews, hvor elever forklarer og udlægger danskundervisningen og danskeksamen.

## 4.7 Valg af analysebegreber

De analytiske begreber, jeg anvender i min behandling af den udvalgte empiri, var ikke fastlagt på forhånd, men hentet fra forskellige forskningsdiscipliner for at kunne beskrive navigeringer i handling og ytring, som de kommer til udtryk i materialet. Begreberne har jeg søgt at anvende loyalt mod deres oprindelige formuleringer, idet jeg dog undervejs har været nødt til at give dem toninger som vokabularium for et eksamensstudium for at gøre dem sensitive for konteksten og empirien. I dette afsnit vil jeg beskrive, hvorfor de udvalgte begreber er velegnede til at undersøge forskningsinteresserne, og hvordan jeg har måtte tilpasse dem til empirien, inden jeg i teorikapitlet fremstiller hver af disse begreber mere indgående.

I artikel 1, hvor jeg studerer lovdokumenterne for at undersøge, hvad mundtlige eksaminer udprøver, bruger jeg international litteratur om studier af assessment, fordi dette vokabularium præcist er skrevet for at undersøge specifikke forhold omkring eksaminer. Begrebsapparatet er udviklet til at undersøge, hvor velfungerende (valide) eksaminer er i kontekster, hvor eksamensformer er *designede*, dvs. at eksamensdesignere har planlagt eksamensformer nøje efter en bestemt logik: Først ekspliciterer man, hvad eksamen skal undersøge (*konstruktet*), og derefter planlægger man en eksamensform, som man påviser, kommer tæt på at undersøge netop dét, der var intentionen. De traditionelle danske mundtlige eksaminer overleveret gennem mange års eksamenspraksisser er ikke designede efter dette paradigme, og de danske lovdokumenter er derfor ikke skrevet efter sådanne forskrifter, og trods det specialiserede begrebsapparat, forekommer terminologien fremmed i dansk kontekst. For at kunne undersøge, hvordan styredokumenterne sammen skaber kontekst for elevens mundtlige eksaminer, måtte jeg læse på tværs af dokumenterne for at analysere, hvad eksaminerne ifølge lovdokumenterne udprøver. Til dette formål var begreberne om *konstrukt* og *generalisering* særligt anvendelige i analysen.

Men at skulle identificere konstrukt i *analyse* af dokumenterne, er ikke den gængse måde at anvende assessment-begreberne på, fordi det fra denne forskningsdisciplin antages, at konstruktet er formuleret. Uden et formuleret konstrukt, blev jeg som en del af analyseprocessen med artikel 1 nødt til at udvikle det, som jeg i artiklen kalder for *konstruktaspektspecifikation*. Her peger jeg på, hvor i dokumenterne, der er oplysninger, som kan bruges som spor af forhold, som influerer på, hvad mundtlige eksaminer bedømmer. Udtræk af både fag og af eksamensspørgsmål i faget forstår jeg som en ordening, der har til formål at foretage en slags stikprøve af, hvad eleven kan, og her er *generalisering* som analytisk begreb relevant i undersøgelsen af, hvad mundtlige eksaminer bedømmer. Jeg skriver mere om assessmentteoretiske begreber og forskningsdisciplinen i teoriafsnit 6.1 s. 63 om assessmentteori. Desuden diskuterer jeg i kapitel 7, s. 81, og i artikel 1, s. 104, hvordan assessmentteoretiske begreber er kompatible med og interessante for den didaktiske tradition.

I artikel 2, hvor jeg studerer de tre caseelevs mundtlige eksaminer i historie og engelsk, er jeg interesseret i at undersøge, dels hvad eleverne formulerer, at eksamen bedømmer, dels hvordan de undersøger, hvad eksamen bedømmer. Til det formål fandt jeg, at teorien om den retoriske situation kunne forklare netop den situation, eleverne stod i: At de som talere ved eksamen skal overbevise et publikum for at opnå at bestå eksamen. Elevernes formuleringer af, hvad en god eksamensbesvarelse består i, dvs. hvad der bedst imødekommer det, eleverne tror, de bliver bedømt på, kan beskrives med begreb om den passende besvarelse (*fitting response*).

Teorien om den retoriske situation bliver ofte brugt i analyser af de øjeblikke, hvor talere holder deres taler, og det er derfor mit bidrag at bruge *fitting response* som analytisk redskab undervejs i elevernes forberedelsesproces. Desuden brugte jeg i artiklen *navigeringer*, som jeg har beskrevet i indledningen, til at undersøge, hvordan eleverne identificerer *fitting response*, og her er både samtaler, feltnoter og elevproducerede materialer relevant empiri. Jeg skriver mere om retorik

som forskningsdisciplin og dens relation til uddannelsesstudier i afsnit 6.2.1, s. 70 og i artikel 2, s. 111.

I artikel 3 studerer jeg, hvordan eleverne før eksamen fra deres perspektiv fortolker deres lærers (den kommende bedømmers) forventninger til den faglige mundtlig præstation, som eleverne skal give ved eksamen. Lærerforventninger kan både gælde specifik faglighed, centrale begreber, måder at argumentere på og fremstillingsformer, fx forventninger til en bestemt struktur i fremlæggelsen ved mundtlig eksamen. Jeg tager dermed udgangspunkt, i at eleverne er intentionelt rettet mod deres lærer op til såvel som i eksamenssituationen (se kapitel 3, s. 28). Her finder jeg, at Bachtins begreber om *adressat* og *superadressat* er særligt brugbare til analyse af elevernes blik på deres lærere, fordi de præcist kan bruges til at undersøge den modtagerrettethed, som empirien viser. Hvor adressaten er konkret identificerbar i form af en person (en bedømmer), er superadressaten en mere svævende størrelse. Superadressaten toner jeg efter projektet ved at opfatte de faglige konventioner og lovdokumenternes eksamensrammebeskrivelser som superadressater i eksamenssituationen, der gør mundtlige eksaminer legitime.

For at kunne analysere den udvalgte key-incident-eksamensintroduktion, hvor lærer og elever taler om, hvad eleverne skal gøre til eksamen, er *positionering* et bud på et begrebsapparat, som både kan konkretisere adressat/superadressat-begreberne og anvendes til mikroanalyse af interaktionen mellem lærer og elever. Det er vigtigt for artiklens forskningsinteresse, at fokus er elevernes opfattelser af deres kommende bedømmere *før* eksamen, og dette at foregribe forståelser dækker begrebet om *responsforståelse*. For at analysen kan bruge feltarbejdets empiri, der ligger før og efter eksamensintroduktionen, navngav jeg undervisningens tidligere interaktioner mellem lærer og elever *undervisningens ytringshistorik*, fordi det gav mig mulighed for at pege på, at lærere og elever har undervisningen som baggrund for eksamensintroduktionen og eksamen. For at kunne holde rede i positioneringer i eksamensintroduktionen og i den kommende forestilling om eksamen, bruger jeg elev/lærer om aktørerne i faktiske hændelser og *elevautor/læreradressat* som betegnelser for de elevperspektiviske forestillede, fremtidige positioner. Begrebet *talegenrer* kan bruges til at overveje, hvori forskellene mellem undervisningssituation og eksamenssituation består for eleverne. Jeg skriver mere om Bachtins begreber og positioneringsteori i afsnit 6.3, s. 74 og i artikel 3, s. 149.

#### 4.8 Studiets generaliserbarhed

Studiet er, som det er fremgået, et etnografisk inspireret casestudium, og pointen med casestudier er snarere at forstå kompleksiteten af den enkelte case end at generalisere over den (Stake, 2005). I hvilket omfang er studiets fund og argumenter dækkende for gymnasieelevers perspektiver på mundtlig eksamen? Hvis man tager afhandlingens fænomenologiske grundsyn for pålydende, må konklusionen blive, at der ikke er tale om empirisk generalisering i naturvidenskabelig forstand:

[S]amfundsvidenskaberne [har] haft meget lidt held med at efterligne naturvidenskaberne i udviklingen af egentlig epistemisk teori i studiet af menneskelige forhold. Trods ihærdige forsøg på at udvikle kontekstafhængig og forudsigende teori som i naturvidenskaberne ender man i samfundsvidenskaberne hver gang i kontekstafhængig viden. (Flyvbjerg, 2015, s. 500)

Fire caseelever og også det samlede antal elever på 80 udgør for få cases til at lave statistisk generalisering, og omfanget af feltarbejdets materialer viser, at det kun vanskeligt ville være

gennemførligt for et ph.d.-forløb at have flere caseinformanter. Formålet med studiet nærmer sig mere den ”teoretiske generalisering [der] består i, at man analyserer sine data for at styrke, svække eller nuancere den teori, der ligger til grund for casestudiet” (Ramian, 2012, s. 21). Casestudiet søger ikke efter hård teori, men skaber mulighed for at undersøge kontekstbundne fænomener, som ikke kan fanges af forudsigende, kontekstafhængig teori (Flyvbjerg, 2015, s. 502). Ved at anerkende at elever har aktørstatus ved mundtlig eksamen, kan casestudiet rumme, at elever er forskellige. Casestudiets styrke er derfor at give et nuanceret syn på en virkelighed, der eksisterer uden for forskerens kontor; en mulighed for at reducere risikoen for ”rituelle akademiske blindgyder, hvor forskningens effekt og nytte bliver uklar og uprøvet” (Flyvbjerg, 2015, s. 501). At lære fra casestudier af enkelte tilfælde består i at sammenligne casen med andre cases og ved læserens indlevelse i casefremstillingen (Stake, 2005, s. 454).

En central grund til at huske, at casestudiet kan generaliseres teoretisk og ikke empirisk er, at empirisk generalisering ville kræve, at det var muligt at udvælge en *gennemsnitlig* eller *repræsentativ* case. At definere og identificere en repræsentativ caselev, lærer og skole er vanskeligt (Small, 2009, s. 10)

Etnografiske studier presses for at studierne konklusioner skal kunne generaliseres og levere bidrag, der kan forudsige adfærd (Small, 2009). Mistro og forbehold mod feltarbejde som metode i uddannelse er ikke et nyt fænomen (Wolcott, 2011, s. 101).

Onwuegbuzie og kolleger pointerer at spørgsmålet om generalisering udspringer af, hvad forskeren vælger at gøre med data i analyser af den foreliggende data (Onwuegbuzie et al., 2009). Uanset om data er kvantitative eller kvalitative, må der tages hensyn til forskningsspørgsmålet og til de foreliggende data, der kan være mere eller mindre egnede til generalisering ud fra fem slags generalisering, hvoraf tre er relevante for dette casestudium: 1. analytisk generalisering, der sker ved at forholde casen til bredere teoretiske antagelser, 2. case-to-case generalisering, hvor antagelser fra en case undersøges i flere cases og 3. en læserbaseret oplevelses-generalisering, der sker ved at casen møder genkendelse hos læseren (Onwuegbuzie et al., 2009, s. 13; Stake, 2005). Studiets bidrag til bredere forståelse af elevperspektiver på eksamen må bygge dels på læserens kontekstualiserede vurdering af, hvordan resultaterne kan overføres til andre cases. Desuden må læseren vurdere, om argumentationen synes overbevisende, om det virker overbevisende at fortolke, som jeg gør, på baggrund af de fremlagte beskrivelser af felten, deltagerne, min feltposition og den empiri, jeg fremlægger og analyserer (Hastrup, 2015, s. 69).

## 4.9 Etik

Den ovenstående tekst har søgt at klargøre det grundlag, som resultaterne er fremkommet på baggrund af. Dette har forskningsetisk betydning, og forhåbentlig har det været tydeligt gennem teksten, at etiske overvejelser har stået centralt helt fra projekts grundlæggende designfase (Brinkmann, 2015). Ud over den beskrevne samtykkeerklæring, som kan ses i bilag 17.1, beskrev jeg projektet i en Data Management Plan, der er godkendt af SDU RIO, og alle data er behandlet som personfølsomme efter GDPR, selvom de strengt taget ikke er det.

Ud over de mere formelle etiske aspekter af feltarbejdet, har jeg løbende været opmærksom på, hvordan det oplevedes at være deltager i mit projekt:

- Min tilstedeværelse risikerede at påvirke elevernes eksamensresultat og -erfaring. Jeg søgte ved min tidlige ankomst til felten at skabe tillid og være særlig opmærksom på elevernes reaktioner. Jeg understregede gentagne gange, at ingen skulle føle sig pressede til at deltage og respekterede elevens udmeldinger, fx ved ikke at observere Christians eksamen, før han selv inviterede mig.

- Elever med særlige udfordringer af forskellige slags indgik ikke som hverken caseelever eller i interviews.
- Tid var en særlig faktor, som jeg tog hensyn til for ikke at forstyrre elevernes koncentration, forberedelse eller studiearbejde hverken i timerne eller i eksamensperioden, og vores interaktioner blev planlagt nøje for at undgå dette.
- Elevernes oplysninger behandlede jeg som fortrolige over for alle. I nogle tilfælde har jeg i anonymiseret version gengivet oplevelser for at høre elevers udlægning af den.
- Jeg fremlagde eksempler på feltnoter, når det forekom naturligt i interviews eller andre situationer og fortalte gerne om baggrunden til studiet.
- I takt med at feltarbejdet skred frem, søgte jeg at afklare mine forståelse af hændelser i felten og spurgte om elevernes rettelser og kommentarer.
- Det viste sig ikke nogen egentlig etiske dilemmaer for mig som feltforsker, selvom risikoen for etisk vanskelige situationer var til stede.

#### 4.10 Om at ”påvirke objektet”

Et spørgsmål er, i hvilken grad jeg ved mit nærvær i felten har påvirket eleverne eksamensnavigeringer så betydeligt, at feltarbejdet bliver et interventionsstudium. Som det er fremgået, søgte jeg aktivt væk fra interventionsstudiets instruerende karakter, da jeg ikke kunne vide, hvordan mine instruktioner ville påvirke elevernes karakterer – en central etisk problemstilling, som jeg ikke ønskede at aktualisere for hverken eleverne eller mig selv. Jeg kan ikke antage, at jeg ikke har påvirket situationer, at elever ikke har reflekteret over for dem nye spørgsmål ud fra mine spørgsmål eller min tilstedeværelse. Jeg har forholdt mig til eleverne som subjekter, ikke som objekter, og det betyder, at det er vanskeligt at indtage en egentlig desinteresseret feltposition: Jeg var i felten, og det ville være upassende at lade som om, at jeg ikke kunne huske sidste samtale i en lang række. Det betyder, at mit etnografisk inspirerede studium ikke kan opfattes som ”ubesmittet” (Emerson et al., 2011, s. 4). Fx kan det være vanskeligt at vurdere, hvordan elever udlægger mundtlige betoning af ”ja” – er det *et jeg lytter*, *et jeg er enig*, eller *et det er rigtig!* Med et Bachtinsk udtryk kunne man sige, at jeg indgår i ytringshistorikkerne i feltarbejdet (jf. afsnit 6.3, s. 76 og artikel 3, s. 149). Men uden at afklare min forståelse og dermed udsætte os alle for påvirkning, ville studiet blive fladere, mere postulerende og 3.personsperspektivisk, ud over at det er en felt- og forskningsetisk forpligtelse at søge korrektion af min forståelse (Navne & Segal, 2018; Scollon et al., 2012, s. 20–21).

Hvis elever har fået bedre karakterer påvirket af kontakt med mig, mener jeg ikke, at der foreligger noget stort etisk problem, og det vil være empirisk vanskeligt at bevise. Alternativet til min fysiske tilstedeværelse kunne have været videooptagede klasserumsinteraktioner eller eksaminer, og de ville formentlig også have påvirket nogen. Muligvis ville sådanne metodiske rammeværk have ført til endnu mere 3.personsperspektiviske konklusioner, fordi eleverne dermed ikke fik mulighed for at fortælle om deres erfaringer eller meningsdannelser i forløbet, som så derfor ikke kunne undersøges.

For det tilfælde at jeg har påvirket eleverne med min tilstedeværelse, gælder det også omvendt. Stemningen og intensiteten smittede af på mig, hvilket er formålet med et feltarbejde. Om eleverne rent faktisk arbejdede mere effektivt, når jeg var til stede, er vanskeligt at fastlægge. Det var ikke opfattelsen hos de lærere, jeg spurgte om dette i slutningen af feltarbejdet.



## 5. Danske mundtlige eksaminer som fænomen og tradition

I dette afsnit vil jeg kort præsentere det danske gymnasiums mundtlige eksaminers forhistorie, og beskrive hvordan de gennemføres i dag. Sigtet er at fremstille de forhold, som elevernes eksaminer gennemføres under og den tradition, de trækker på, og derved skaber kapitlet konkret baggrund for at forstå både metodiske og teoretiske spørgsmål i forbindelse med de mundtlige eksaminer. Mundtlig eksamen ikke et moderne fænomen, der kan sidestilles med fx PISA og nationale test. Jeg vil først give et hurtigt historisk overblik for derefter at betegne danske mundtlige studentereksaminer med udgangspunkt i Joughins dimensioner for mundtlige eksaminer (Joughin, 2003). Til sidst placerer jeg eksaminer i den danske didaktiktradition, for senere at kunne sammenligne og diskutere med angelsaksisk curriculumtradition.

### 5.1 Danske mundtlige studentereksaminers historie

Studentereksamen som afslutning på gymnasiet (den lærde skole) startede som en forsøgsordning i 1845 og blev implementeret i 1848 med mundtlig eksamen som dominerende eksamensform (Haue et al., 1998, s. 34). Tidligere skulle en adgangsprøve sikre, at kun egnede og modne studerende blev optaget på universitetet (Haue et al., 1998, s. 23). Eksamensreformen var inspireret af preussisk forbillede, hvor eksamen snarere end paratviden skulle undersøge færdigheder, ”almindelige Dannelse og aandelig Modenhed” (Haue et al., 1998, s. 29). Tre eksamenskommissærer skulle føre offentlig kvalitetskontrol og eksaminere: Professorerne Velschow, Ørsted og Madvig. I 1844 dimitterede 76 elever i alt fra danske lærde skoler, og i 1889 var tallet steget til 414 (Haue et al., 1998, s. 19). Madvig blev efter demokratiets indførelse kultusminister, og han mente ikke:

at en ændring af den lærde skoles forhold var et lovgivningsanliggende, og det blev derfor stort set ministerens formuleringer, der blev gældende. Når dette greb lykkedes, hang det sammen med, at demokratiet, der var blevet indført i 1849, endnu ikke havde fundet sine ben. (Haue, 2003, s. 215)

Som centraladministrationsinspektør bedømte Madvig mundtlige eksaminer i dansk, latin, græsk, historie og tysk ved samtlige latin- og realskoler i hvert fald hvert andet år i perioden 1848-1874, hvilket indebar omfattende rejseaktivitet (Haue et al., 1998, s. 46). Der var to censorer ved eksaminationen, der ud over skolens lærere og universitetslærere også kunne være præster, tugthusinspektører og praktiserende læger (Haue et al., 1998, s. 86-87).

I loven af 1871 angives mundtlig eksamen i modersmålet, engelsk, tysk, fransk, historie, geografi, to matematiske mundtlige eksaminer, naturhistorie og naturfag. Skriftlig eksamen var koncentreret til modersmålet, engelsk og matematik.

I 1906 kunne den offentlige kontrol bortfalde ved nogle mundtlige eksaminer, hvis der blev givet tilladelse til det af ministeriet. I 1913 bestod 800 studenter; i 1949 var tallet steget til 2941 (Haue et al., 1998, s. 179). Censor udarbejdede eksamensspørgsmålet og skulle give sin mening først i voteringen og skrev en sammenfattende vurdering, som blev læst af inspektionen og sendt til rektor, som ville diskutere den med læreren (Haue et al., 1998, s. 221).

1. Ved almindelig Forberedelsesexamen kan aflægges Prøve i følgende Fag:
1. Modersmaalet, skriftlig og mundtlig Prøve, 2 Karakterer, som regnes dobbelt.
  2. Engelsk, skriftlig og mundtlig Prøve, 1 Karakter, som regnes dobbelt.
  3. Lyf, mundtlig Prøve, 1 Karakter.
  4. Fransk, mundtlig Prøve, 1 Karakter.
  5. Historie, mundtlig Prøve, 1 Karakter.
  6. Geografi, mundtlig Prøve, 1 Karakter.
  7. Mathematik, 3 skriftlige, 2 mundtlige Prøver med ialt 3 Karakterer.
  8. Naturhistorie, mundtlig Prøve, 1 Karakter.
  9. Naturfæere, mundtlig Prøve, 1 Karakter.
- Desuden gives 1 Karakter for Orden med de skriftlige Arbejder ved Examen i det hele.  
Altsaa ialt 16 Karakterer.

*Eksaminer ved studentereksamen ifølge lovgivning a 1871*

Formålet med eksamen er at vurdere elevernes præstationer, skrev daværende undervisningsinspektør Højbjerg Christensen i 1931 i et indlæg i Gymnasieskolen for at understrege, at det ikke er lærernes undervisning, der bedømmes til eksamen. ”Det er vel sandt, at det kan være lærerigt at være Censor, men det er ikke med dette Formål, at Censorer sendes ud” (Haue et al., 1998, s. 221–222). Eksamens gennemførelse var ikke standardiseret mere end, at indberetninger i nogle tilfælde fæster sig ved bestemte fremgangsmåder, fx hvis der er givet forberedelsestid (Haue et al., 1998, s. 222), og inspektionen registrerede ikke censur ud over, hvis der forekommer uregelmæssigheder. Det var pensum der i 1941 afgjorde, om det eleven fremlagde enten var ”rigtigt, fejlfrit, uangribeligt” eller ej, og da lærerne kendte pensum, lå karakterfastsættelsen naturligt hos dem som eksperter. Fageksperternes indsigt i eget fag overflødiggjorde diskussioner af faglige kriterier og samfundsrelevans, og selvom samfundet i form af inspektionen forventede, at lærerne ekspliciterede dette, forekom det ikke naturligt for lærerne. ”Skarp” karaktergivning skulle ”modvirke en doven og ligegyldig indsats, måske kunne den også blokere for en kvalificeret opfindsomhed.” (Haue et al., 1998, s. 226).

I 1964 udtrækkes i alt ni skriftlige og mundtlige eksaminer til den enkelte elev af undervisningsdirektøren for gymnasieskolerne. Elever og lærere kunne ikke på forhånd vide, hvilke eksaminer der skulle aflægges (Bekendtgørelse om eksamensordningen og karaktergivning m.v. ved studentereksamen og i gymnasiet, 1964). Eksamensterminen lå i ”midt maj til sommerferien” (§2), og de skriftlige eksaminer blev gennemført først, derefter de mundtlige, og de var offentlige (§17). Eksamensspørgsmålene udfærdigedes af læreren, der fremsendte dem til den censor, hvis opgave det var at føre kontrol og indberette til centraladministrationen, hvis der opstod problemer. Eksamensspørgsmålene fordeltes mellem eleverne ved lodtrækning (§20, stk.3). Læreren eksaminerede - ”censor må ikke blande sig” (§20, stk.4), medmindre der måtte skrives ind over for den måde, eksamen blev varetaget på. Censor bestemte om karakterer skulle gives efter hver enkelt eksamenspræstation eller efter flere. Disse forhold gælder stadig i dag med to undtagelser: 1. Censor gerne må deltage i eksamensdialogen, og 2. Karakteren skal gives umiddelbart efter eksaminationen, da karakterer i dag gives efter kriterier beskrevet i læreplaner og vejledninger<sup>6</sup>, og ikke efter en norm, der først vil kunne fastslås, når flere elever er eksamineret (Bekendtgørelse om karakterskala og anden bedømmelse, 2007, §13).

Selvom de mundtlige eksaminer ikke gennemføres som i Madvigs tid, er betegnelserne mundtlig og skriftlig eksamen de samme; eksamen forstås af elevens lærer overværet af en udefrakommende censor. Eksamensterminen afslutter stadig studierne. De kalendermæssige

<sup>6</sup> Læreplaner og vejledninger findes på Børne og Undervisningsministeriets hjemmeside <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner>

udfordringer og planlægning af rejseaktivitet findes stadig. Princippet at ingen skulle vide sig sikre på eksamen, gælder stadig i dag: ”Undervisningsministeren udtrækker hvert år, hvilke fag den enkelte elev skal aflægge prøve i” (*Bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser*, 2019, s. §6, stk. 2).

I 2005 og 2007 blev det danske gymnasium reformeret grundlæggende både indholdsmæssigt og strukturelt efter at have levet ”relativt uanfægtet gennem et helt århundrede” og kun været ”genstand for mindre ændringer og ajourføringer uden reformer af grundlæggende karakter” (Raae, 2012, s. 312). De mundtlige eksaminer var relativt uberørte, muligvis på grund af et princip om selvforvaltning, som Raae kalder ”skole – det er noget, vi ordner selv” (Raae, 2012, s. 118), som måske stammer tilbage fra den Madvigske fortid.

Danske gymnasieelever har i dag et vist antal fag på et vist niveau. A-niveauet er højest, og eleven kan tilvælge et ekstra A-niveaufag (*Bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser*, 2019, s. §25). Alt efter fag og niveau tildeles karakterer på det samlede eksamensbevis matematiske vægte (Undervisningsministeriet, 2017a). Disse vægte gør det svært at fastslå en enkelt karakters procentuelle indflydelse på det samlede eksamensgennemsnit. Når fagene afsluttes, kan de udtrækkes til eksamen, og eksamensplanen hemmeligholdes indtil kort tid inden eksamensterminen (*Bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser*, 2019, §45). Mundtlige eksamensformer adskiller sig i de enkelte fag fra hinanden hvad angår fagligt indhold, materialer, forberedelsestid og læringsmål, og der er derfor ikke tale om en entydig eksamensform.

Joughin (2003) beskriver ud fra litteratur om mundtlig eksamen fra lærervinkel seks dimensioner til beskrivelse af mundtlige eksaminer:

1. *Eksamens primære ”objekt”* (Primary content) er det, eksamen skal undersøge hos eleven. Joughin mener, at mundtlig eksamen egner sig til at bedømme både viden, forståelse, problemløsning, interpersonelle kompetencer og personlige kvaliteter (intra-personal qualities) og blandinger af de fire (Joughin, 2003, s. 14–17). I det danske gymnasium bruges mundtlige eksaminer til alle typer af fag, og der er oplyst faglige mål, undervisningen skal tilrettelægges efter, og som eksamen skal udprøve i læreplaner (jf. artikel 1).
2. *Interaktion mellem aktørerne*: Interaktionen kan stilles op som kontinuum mellem præsentation og dialog. Præsentationen ligner skriftlighed, da eleven kan planlægge den, hvorimod dialogen er uforudsigelig. Dialog er en central del af mundtlig eksamen, og derfor findes den i de fleste internationalt anvendte mundtlige eksamensformer (Joughin, 2003, s. 35). I danske mundtlige eksaminer har eleven ca. 10 minutter til at præsentere et forberedt oplæg, der typisk er en besvarelse af et underviserudviklet materiale eller spørgsmål. Eleven har typisk fået forberedelsestid. Den korteste forberedelsestid til en mundtlig eksamen, som mine caseelever har aflagt er 24 minutter i biologi, og den længste er 24 timer i historie og samfundsfag. Efter eleven har præsenteret, er der en dialog, som typisk varetages af eksaminator.<sup>7</sup>
3. *Autenticitet*: I hvor høj grad eksamen ligner *real life*. Joughins kontinuum går fra fuldt kontekstualiseret, (fx at en fysioterapeut skal instruere en patient-kanin ved mundtlig eksamen) til dekontekstualiseret (fx akademiske sammenhænge) (Joughin, 2003, s. 37). Danske mundtlige eksaminer i gymnasiet er ifølge Joughins terminologi dekontekstualiseret, da de gennemføres i skolens domæne.
4. *Struktur*: Joughin angiver et kontinuum fra en lukket, fastlagt struktur ved eksamen til åben struktur, hvor elev og lærer har frihed og flydende dialog. Mellempositionen kan bestå i at eleverne får faste kriterier, men kan vælge emne og materiale, at bedømmerne har et fast sæt spørgsmål, men også fleksible opfølgende spørgsmål, eller at eleverne kan besvare opgaven

---

<sup>5</sup> Når jeg skriver *typisk*, skyldes det, at der hen over den store fagrække det danske gymnasium er betydelig variation imellem det eksakte materiale, tid, forberedelsestid og den praksis, de bliver gennemført i.

- på flere måder, samtidig med at bedømmerne ”follow a reasonably fixed pattern of response to the student’s comments” (Joughin, 2003, s. 22). Læreplanerne angiver et samlet tidsligt omfang af de danske mundtlige eksaminationer, samt indikerer omfang af elevpræsentation og dialog. Denne dokumentbeskrevne struktur praktiseres fleksibelt, fx elevens oplæg kan være korte eller længere, og bortset fra den dokumentbeskrevne struktur, er eksaminerne løst struktureret. Eleverne har dog typisk ikke indflydelse på det spørgsmål eller emne, de skal tale om, og forventningerne til elevernes oplægs struktur er mere uvisse. Eksamensmaterialer kan indikere mere eller mindre struktur.
5. *Bedømmere* ved mundtlige eksaminer kan ifølge Joughin være paneler af bedømmere, hele klasser, andre elever, eller eleven selv (Joughin, 2003, s. 22–23). I danske mundtlige eksaminer er det en kendt lærer kaldet eksaminator og en ikke-kendt lærer fra et andet gymnasium, der er beskikket som censor, som eleven henvender sig til i præsentation og dialog. Det kalder Joughin for autoritativ bedømmelse (Joughin, 2003, s. 24).
  6. *Mundtlighed*, dvs. om det mundtlige ved eksamensformen står som det primære middel for eksaminationen eller udlægger et andet produkt, hvorved mundtligheden bliver mere sekundær (Joughin, 2003, s. 25). I danske mundtlige eksaminer findes begge dele set på tværs af fagene. I skrivende stund bliver elevernes større tværfaglige, skriftlige studieretnings- eller studieområdeprojekt udgangspunkt for en mundtlig eksamen, som konsekvens af en reform i 2016.

## 5.2 Didaktiktraditionen og eksaminer

Mundtlige eksaminer i det danske gymnasium blev som sagt importeret fra Tyskland. Den danske uddannelsestradition er generelt inspireret af den tyske didaktiske tradition for at give udstrakt selvbestemmelse til læreren, der tilrettelægger, gennemfører og evaluerer undervisningen med løbende refleksion over stof, elever og klasserummet (Gundem, 1997; Haue, 2003; Krogh & Raae, 2020; Raae, 2012; Westbury et al., 2000). Den bredeste definition af didaktik er ifølge Gundem: ”Didactics as a science and theory about teaching and learning in all circumstances and in all forms” (Gundem, 1998, s. 13). Didaktiske modeller knytter sig til analyse af underviserens valg af mål, læremidler og metoder – undervisningens *what*, *how* og *why* for klasserumsinteraktioner (Gundem, 1997, s. 249; Westbury et al., 2000, s. 17). Lærerprofessionel refleksion over undervisningens tilrettelæggelse er et kernepunkt: ”Når en spørger andre eller sig selv: Hvorfor valgte du det her i stedet for noget andet, så skal der kunne svares. Det er det – og udelukkende det – som al didaktik drejer sig om” (Krogh & Raae, 2020, s. 237). Som videnskabsstradition deles didaktik i almen didaktik og fagdidaktik, som fordobler den didaktiske analyse ved at kræve af læreren at foretage refleksioner på begge niveauer (Krogh & Raae, 2020, s. 240). Sigmund Ongstad bruger termen *didaktisering* om kommunikation og refleksion over fag i form af faglige debatter, forskning og reformer (Ongstad, 2006). Krogh og Raaes pointerer, at:

didaktisering og professionalisering peger på, at der aktiveres metarefleksion og kommunikation, sådan at den praktiske handlen i konkrete situationer forbindes med den faglighed og professionalitet, der er i spil (Krogh & Raae, 2020, s. 223).

Den didaktiske tradition for refleksion over undervisning tilbyder en attraktiv, anerkendende tilgang til underviserens faglighed og valg i klasserummet samt frihed til at imødekomme de kontekstuelle fordringer, som forekommer i tid og sted. Didaktik fokuserer på dannelse, der er udlægninger af spørgsmålet om, *hvorfor* læreren har truffet de pågældende valg. Dannelsens *hvorfor* kommer i forskellige versioner, som Krogh og Raa henviser til idehistorikeren Lars-Henrik

Schmidt for: Den klassiske dannelse er en ”selvoverskridelse mod det sociale” (Krogh & Raae, 2020, s. 238), der kan forstås som traditionel, måske elitær forståelse af at skulle rette ind efter ”de smagsførendes dannelse” (Krogh & Raae, 2020, s. 239). Alternativet er en mere moderne utraditionel dannelse, der ”accepterer, at *selvdannelse* er den nye betingelse for dannelse, men selvdannelse fordrer et aktivt modspil i form af pædagogisk intervention” (Krogh & Raae, 2020, s. 239 - kursiv i original). Uttraditionel dannelse er udvikling af dømmekraft i en balance mellem at forstå, acceptere og rette sig mod andre og samtidig kunne sige fra over for uacceptable forhold (Krogh & Raae, 2020, s. 239):

Skolens dannelsesopgave er ifølge denne analyse at skabe rammer for selvdannelsesprocesser, der er selvoverskridende mod socialiteten uden at tabe individualiteten, og hvor der altså ikke erfarer noget modsætningsforhold mellem det kollektive og det individuelle (Krogh & Raae, 2020, s. 240)

Den i sammenligning med andre nordiske lande relativt sene reformation af det danske gymnasium i 2005 med ekspliciterede centrale målformuleringer, kan forklares med forskellige betydninger af *folkelighed* (Haue, 2003; Raae, 2012). Det danske gymnasiums tradition for lærernes selvforvaltning har muligvis også været gældende for eksamensområdet, som del af det domæne, som læreren ”ordner selv” (Raae, 2012). I takt med at angelsaksisk uddannelsesestæknings målformuleringer siver til det danske uddannelsessystem (Krogh & Raae, 2020, s. 236), advarer svenske Carlgren om, at eleverne i de seneste år skulle være begyndt at efterspørge undervisningens *resultat*. De svenske læreplaner med målformuleringer fører til ”incitamenten för en baklängespedagogik med fokus på att eleverna lär sig ”se ut som om de kan”, i stedet for virkelig et ”verkliga kunnande”” (Carlgren, 2016, s. 13), fordi de fokuserer på eksamen frem for undervisningens aktiviteter. Tendensen tilskriver Carlgren forskellige landes omlægning af skolesystemer efter synlig læring og evidensbaseret. Der er ikke lavet empiriske studier af, hvordan den svenske undervisning er påvirket af målformuleringer ifølge Carlgren, men anekdotisk kan hun berette, at ”skolornas utvecklingsartete domineras av arbetet med att konkretisera kunskapskraven” (Carlgren, 2016, s. 19).

Didaktikken fokuserer altså på dannelsesprocesser med udgangspunkt i lærerens undervisningstilrettelæggelse. Hvis eksamen skal have relevans for didaktik i en bred definition, må det være, fordi eksamen har indflydelse på undervisningen. Dette ligger i begreber om *washback-effekten* (Baird et al., 2017; Barnes, 2017) eller the *hidden curriculum* (Joughin, 2010), der er begreber for, at eksamen har betydning for læreres undervisningstilrettelæggelse og elevers læreprocesser (Gundem, 1997, s. 249). Hvis eksamen som fænomen falder uden for et fokus på undervisning, bliver det mere tvivlsomt, om et studium af mundtlige studentereksaminer finder sin relevans for didaktik som videnskabeligt felt. Didaktiske begreber og modeller fokuserer ikke på eksamenssituationen, som eleven står i den. Læreren har ikke længere funktion af lærer, men af eksaminator og censor. Eksamen har andre rammer end undervisningen. Det ændrer dog ikke på det faktum, at eksamen findes som veletableret fænomen i skolen og varetages af lærere. Det har ikke været muligt for mig at identificere didaktisk litteratur med præcist vokabularium, der egner sig til at undersøge den specifikke situation, som eleverne står i ved studentereksamen. Undervisningen er stoppet, eleverne skal efter planen forberede deres eksaminer alene eller i samarbejde med de andre elever, og lærerens instruktion er relevant fæstnet i noter, i undervisningsmateriale og i mere eller mindre veldefinerede og ekspliciterede forståelser af, hvad fagene er, og hvordan man praktiserer dem lødigt. Det betyder, at et studium af danske mundtlige eksaminer må hente begreber andre steder – i denne afhandling i det delvist literacy-inspirerede navigeringsbegreb, og desuden i argumentationsbaseret assessmentteori, retorik og dialogisk teori. Disse forskningsdiscipliner vil jeg skrive om i det næste kapitel, der præsenterer afhandlingens teorigrundlag.



## 6. Teoretiske forskningsdiscipliner anvendt i artiklernes analyser

Som beskrevet, har jeg ikke fundet den didaktiske litteratur særlig egnet til et studium af elevperspektiver på mundtlige danske studentereksaminer, fordi den fokuserer på undervisning og lærerperspektivet. Artiklernes teoretiske begrebsapparater finder jeg derfor i andre forskningsdiscipliner; i assessmentlitteraturen, i retorikken, i Bachtins dialogiske teori og positioneringsteori. Formålet med dette kapitel er at uddybe disse forskningsdiscipliner og argumentere for afhandlingens teoretiske grundlag.

### 6.1 Argumentationsbaseret assessmentteori

Afhandlingens første forskningsspørgsmål lyder: Hvordan beskriver de centrale styredokumenter, hvad mundtlige studentereksaminer udprøver, når de enkelte eksamensfag udtrækkes til eleven?

For at svare på det anvender jeg i artikel 1: ”Konstrukt, generalisering og held ved mundtlige eksaminer i gymnasiet” Michael T. Kanes argumentationsbaserede tilgang til eksamensvalidering. Teoriapparatet står centralt i angelsaksisk assessmentteori, og jeg bruger det til at læse centrale danske lovdokumenter, der regulerer mundtlige studentereksaminer. Kanes argumentationsbaserede tilgang til validering af eksaminer går ud på at klargøre og undersøge argumentationen for, at eksamensbedømmelser foregår på velegnede måder (Kane, 2006; Toulmin, 2003). Det vil i en kort version sige, at (karakter-)bedømmelsen er en påstand om elevens niveau af kompetence på det tidspunkt, hvor eksamen aflægges. Med Toulmins argumentmodel som baggrund må bedømmerne producere et belæg for bedømmelsen, et *fordi* der tager eksamensformen og elevens måde at aflægge eksamen i betragtning (Kane, 1992, 2006, 2013). Kane argumenterer altså for, at eksaminer godt kan undersøges fra andre vinkler end statistisk funderede metoder (Kane, 2017, s. 447). Det er vigtigt, fordi det betyder, at mundtlige eksaminer, der ikke trækker på matematisk opbyggede tests, kan undersøges med begrebsapparatet.

*Assessment* er den internationalt anvendte term for det at udprøve, hvad elever og studerende ved og kan; bedømmelse af, hvad de har opnået i skolen (Harlen, 2007, s. 12). I assessmentlitteraturen, fx i det amerikanske konsensusdokument *Standards for Psychological and Educational Testing* (2014), der stiller krav til assessment om at være udformet efter en række principper, er begrebet *test* synonymt med *assessment* og mere almindeligt end *exam*. *Test* er en langt bredere term internationalt, end den er i Danmark. I dansk kontekst klinger *test* af kvantitative undersøgelser som fx national test og PISA-test, og formålene med *test* opfattes ofte som international benchmarking af uddannelse. *Test* på dansk bærer associationer til New Public Management og neoliberalisme som beskrevet hos fx Hopmann (2008) - fænomener som er historisk væsentligt yngre end danske mundtlige eksaminer.

Assessmentforskning er udbredt i Norden og i Europa, hvor man ser centerdannelser ved fx Oslo Universitet Centre for Educational Measurement og Helsinki Universitets Centre for Educational Assessment. Nordic Educational Research Association (NERA) oprettede i 2020 et netværk om Educational Measurement and Assessment med bredt eksamens- og testfokus, heriblandt de situationer elever befinder sig i, når de deltager i assessment. Netværket har dansk deltagelse. DPU under Aarhus Universitet oprettede i december 2019 netværket Akademiet for test og evaluering.

I dansk didaktisk tradition kan det forstås som et udefrakommende blik at se på mundtlige eksaminer med angelsaksisk assessmentteori. Da det konkrete teoretiske begrebsapparat er forholdsvis nøje beskrevet i artiklen, vil dette afsnit løfte blikket til assessmentteori som historisk forskningsfelt for senere i kapitel 7, s. 81 at kunne diskutere angelsaksisk tilgang til eksaminer i dansk-didaktisk kontekst.

Assessmentlitteraturen beskæftiger sig med, hvad gode eksaminer er, og helt centralt står spørgsmålet om validitet: Hvad kan man sige, at en eksamen undersøger, og hvornår kan man være sikker nok på resultatet til at anvende den til bestemte formål? Der er en endog meget stor litteratur om Assessment in Education, der fra nordisk perspektiv kan være vanskelig at få overblik over (Utdanningsdirektoratet, 2019a). American Psychological Association angiver 66 tidsskrifter, der dækker feltet assessment i uddannelse og psykologi kvalitativt og kvantitativt<sup>8</sup>. Derfor vil jeg her kun henvise til et hurtigt historisk overblik over, hvordan validitet i eksaminer har udviklet sig, og uddybe et par centrale diskussioner om det, eksamen måler, kaldet *konstruktet*, forskelle på konstrukt i psykologi og i uddannelse, og hvem der kan definere konstruktet, samt forholdet mellem assessment og læringsteori. Formålet med dette er at vise de diskussioner om eksaminer, der føres i assessmentlitteraturen, og som jeg altså udfordrer de danske mundtlige eksaminer med i artikel 1.

### 6.1.1 Assessmentforskningens historik: Validitet, formål og interesser

Et centralt spørgsmål for assessmentfeltet har været, hvordan man kan designe retvisende assessment, hvilket kunne samles i termen validitet. Validitet er dog ikke en specielt veldefineret størrelse ifølge en historisk gennemgang, der opregner flere end 150 versioner af validitet med hver deres egen term (Newton & Shaw, 2014, s. 8–9). De redegør for fire perioder i validitetsbegrebets historie: Validitet-genesis (midt 1800-1951), den fragmentariske periode (1952-1974), den samlende periode (1974-1999) og den dekonstruktive periode (2000-2012). Dette indikerer, at forskning i assessment dels har en substantiel historie, og at det har været og er underlagt mange teoretiske og tekniske diskussioner.

Validitetsspørgsmålet får ifølge Newton og Shaw sin begyndelse, sin 'genesis', i midt1800-1951, hvor man i de europæiske lande og Nordamerika i stigende grad så strukturerede systemer og administration som udtryk for professionalisering, og man indfører standardiserede tests. Validitetsbegrebet tager her sin klassiske betydning: Hvor præcist måler testen det intenderede? Dette er grundlaget for senere validitetstænkning (Newton & Shaw, 2014, s. 18). I denne periode er en test valid, hvis den svarer til det underviste indhold, og det afklares ved logisk analyse: "If a group of expert practitioners scrutinized the content of the test and judged that it matched the content of its curriculum, then the test was valid, period" (Newton & Shaw, 2014, s. 19).

Eksaminators kendskab til pensum sikrer, at eksamen er valid, og elevernes besvarelse og forståelse af eksamen har altså ikke betydning, fordi den antages at blive forstået og besvaret ens af eleverne. Sådant antagelse om universalitet betyder indirekte, at testresultatet entydigt blotlægger evner eller egenskaber, og at resultaterne derfor er sammenlignelige (Gipps, 2012, s. 6).

I Newton og Shaws næste periode, den 'fragmentariske' fra 1952-1974, fremkommer en hel række forskellige termer for validitet alt efter formålet med testen: logisk, empirisk, psykologisk, indholdsmæssigt eller forudsigelsesmæssigt. Validitet blev i den fragmenterede periode forstået

---

<sup>8</sup> <https://www.apadivisions.org/division-5/resources/journals/index> læst 28. maj 2019



efter formålet: Skulle testen afdække personlighedstræk gjaldt andre regler, end hvis testen skulle kunne forudsige resultater og adfærd.

I denne fase skriver forskere med Lee Cronbach i spidsen det første udkast til nogle tekniske anvisninger, som har udviklet sig til et konsensusdokument om eksamenskvalitet kaldet *Standards in Educational and Psychological Testing* (2014). Standards er muligvis mere velegnede som en praktisk orienteret heuristik end et egentlig veludviklet teoretisk grundlag for assessment (Newton & Shaw, 2014, s. 15). Men dokumentet er forfattet af en række fremtrædende forskere under de tre store organisationer American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA) og National Council on Measurement in Education (NCME) som forslag til, hvad fair, reliabel og valid undersøgelse af folks kompetencer skal leve op til. Retningslinjerne har ikke noget at gøre med nationale standarder for præcise forventninger til stof eller læring fastsat af centraladministrationer. Standarden er bygget op så flere vinkler dækkes: Tests skal fungere for både deltagere, bedømmere og administration ud fra normer om præcision, gennemførlighed og retfærdighed. Standarden har ikke til formål at dække bestemte test- og eksamensformater, dvs. ikke kun multiple-choiceformater.

Udgangspunkt for at designe og undersøge kvaliteten af assesement er at formulere, hvad man ønsker, at testen skal undersøge, og det kaldes for *the construct*:

The term *construct* is used in the *Standards* to refer to the concept or characteristic that a test is designed to measure. Rarely, if ever, is there a single possible meaning that can be attached to a test score or a pattern of test responses. Thus, it is always incumbent on test developers and users to specify the construct interpretation that will be made on the basis of the core or response pattern. (Standards, 2014 s. 11)

I Sverige kaldes the construct for *konstruktet* (Erickson & Gustafsson, 2014), og termen fungerer på dansk. Et eksempel på et konstrukt er ”mathematics achievement” (Standards, 2014, s. 11), som må fortolkes, præciseres og udfordres, når det skal operationaliseres i en test. Indebærer det fx at kommunikere (mundtligt) om matematik? Konstruktet som *det, eksamen udprøver*, eksisterer ikke som afgrænset endegyldig enhed, men praktiseres socialt under indflydelse af mange parametre, fordi det bliver omsat i praksis, som indikerer konstruktet (Messick, 1989, s. 17). Det er en konstruktion, som termen konstrukt så tydeligt indikerer, og det bruges som referencepunkt for både eksamensdesign og for senere kritiske undersøgelser af designets egnethed (validering).

Borgers undersøgelse af den svenske nationale prøve i mundtlig engelsk giver et konkret eksempel på konstruktet. Konstruktet er sammensat og kompliceret, da det består af sproglige elementer: ”language competency, strategic capacity (...) to manage communication, textual knowledge, pragmatic and sociolinguistic knowledge” og også af interaktive elementer: ”topic management, turn management, interactive listening, breakdown repair and non-verbal or visual behaviors” (Borger, 2018, s. 14–15). Bøhn skriver om norske læreres syn på konstruktet i mundtlig engelsk og finder to primære: Kommunikation og indhold, som dog vægtes forskelligt hos lærerne (Bøhn, 2015).

Hvori konstruktet nærmere består, hvor veldefineret det er, og hvilke epistemologiske grundantagelser der kan opstilles om det, har ikke været tilstrækkeligt i fokus i assesementlitteraturen indtil videre, skriver Baird et al (2017). De foreslår i et omfattende state-of-the-art, at der er brug for større fordybelse i dette spørgsmål, og derudover også at undersøgelser af faktisk bedømmelsesforløb bør stå tydeligere i diskussioner om eksaminer frem for teoretiske diskussioner af testmetoders forfinelse:

William (2010) argued that the debate should shift from the technical features of assessment (how well we are assessing) to discussion about what we are assessing. Given the widespread nature of educational assessment, there is remarkably little reflection on the constructs

underpinning them. Sharper conceptualization of the construct of interest might in turn produce better instruments, with higher validity. (Baird et al., 2017, s. 321)

Uanset hvordan konstruktet ekspliciteres i forbindelse med den enkelte eksamen, er det et centralt begreb i det assessmentteoretiske nomenklatur. I dansk kontekst er der ikke tradition for et tydeligt konstrukt i forbindelse med mundtlige eksaminer. At identificere det bliver ikke lettere af, at der i praksis er flere lag af udtrækninger af både spørgsmål i den enkelte mundtlige eksamen og mellem fagene, samt at læringsmålene i læreplanerne skal være funktionelle for både undervisningen og for eksamen. Dette skriver jeg om i artikel 1, s. 89, og jeg vender tilbage til det i kapitel 7, s. 81. Caseelevernes bud på, hvad de mener at blive bedømt på, skriver jeg om i artikel 2, s. 111 og artikel 3, s. 147, og disse undersøgelser kan læses som elevperspektiviske vinklinger på konstruktet.

Nu tilbage til Newton og Shaws historiske perioders forståelse af spørgsmålet om eksamensvaliditet. Perioden fra 1974-1999 kalder Newton og Shaw for '(re)unification of validity' og beskriver den som "the Messick years", eftersom Samuel Messicks teori om construct validity opnåede status af konsensus, selvom hans omfattende og ambitiøse fremstilling er noget uklar (Messick, 1989a, 1989b, 1998; Newton & Shaw, 2014, s. 21-22). Messick forenede validitetsbegrebet til igen at dække alle kontekster og at vende tilbage til det klassiske fokus på, om testen måler det, den hævder. Tilføjelserne var to: For det første er det ikke testen i sig selv, der valideres, det er besvarelsen. Validering er vurdering af, i hvilket omfang elevbesvarelsen giver indsigt i det, som man ønsker at undersøge. Dermed er Messicks tilgang mere inkluderende for elevperspektiver, end det var tilfældet tidligere. Omstændigheder ved testen og situationen kan påvirke resultatet og gøre det irrelevant for det intenderede konstrukt, og på den måde vil artikel 2 og 3 kunne læses som input i valideringsundersøgelser af eksamen, selvom det ifølge assessmentteoriens grundtanke ikke rigtig fungerer uden et veldefineret konstrukt. For det andet lagde Messick stor vægt på etiske aspekter af assessment: at elevernes liv og fremtid påvirkes af assessment, også selvom Newton og Shaw læser, at han blander etik og forskningsetik sammen (Newton & Shaw, 2014, s. 22).

Newton og Shaw placerer Kane som frontfigur i den næste periode kaldet 'deconstruction of validity' (2000-2012). Kanes teori operationaliserer Messicks krav ved at skitsere en fremgangsmåde for validering og ved at forenkle de teoretiske krav til validering af assessment (Kane, 1992). Jo mere teoretiske og omfattende konstrukter man ønsker at undersøge, jo bedre må man argumentere for resultatet og belægge det empirisk efter devisen, at "[t]hose making the claims are responsible for the evaluation of the claims" (Standards, 2014, s. 20). Kanes krav til validering er bundet til den enkelte test, og ambitionsniveauet for validering kan tilpasses den, hvilket kan være passende for fx meget praktiske tests. (Newton & Shaw, 2014, s. 24). Kane er medforfatter til Standarden og er tildelt den såkaldte Messick-chair i Educational Testing Service ved Princeton University.

Også Bernard Spolsky beskrev allerede i 1976 lignende perioder i sprogtesttilrettelæggelse (Spolsky, 1976). Spolskys fremstilling viser, at det er vigtigt, hvem der tilrettelægger, designer og gennemfører eksaminerne.

Den første periode kalder han prævidenskabelig. Her vurderer sproglæreren på baggrund af sin faglige viden, om eleven har de fornødne kompetencer, og centraliserede instrukser var vage:

In its basic form, it assumes that one can and must rely completely on the judgement of an experienced teacher who can tell after a few minutes' conversation or after reading a student's essay what mark to give. The attitude behind it may be exemplified by an educational administrator who was proud that his country was about to add an oral

component to its formal foreign language examinations, but was horrified at the thought of trying to train, or set any specifications or guidelines for, the two dozen inspectors who would give the tests. (Spolsky, 1976, s. 11)

Den prævidenskabelige bedømmer er ekspert i sprog og ikke i bedømmelse. Da psykometriske undersøgelser i 1930'erne viste, at sprogtestene ikke var valide og reliable efter et mere statistisk forbillede, blev multiple-choice-formatet udviklet som bud på mere *objektive tests*, og de udkonkurrerede andre testformater (Spolsky, 1976, s. 12). Psykometrikere og strukturelle lingvister og testdesignere overtog bedømmelserne af sprogkundskaber i den ”psyko-sociolingvistiske” periode for at forfine testredskaberne. Her var udfordringen, at de kundskaber, som sprogundervisere lagde vægt på som fx kommunikativ kompetence og kreativitet, var vanskelige at implementere teknisk. Hvor psykometrikere hos Spolsky er teknikere, er undervisere i den prævidenskabelig periode elitære kunstnere:

Prescientific testing, as I have perhaps unfairly labeled it, had an underlying aristocratic or at least nondemocratic assumption. It was premised on the right of the teacher (or the member of the elite) to judge a student's ability without having to meet any requirement to justify (or validate) that judgement or to be consistent (reliable) in it. This mode is clearly the approach that deserves the label of the art of language testing. It is essentially elitist, something to be done well only by a select few artists. (Spolsky, 1976, s. 21)

I prævidenskabelig bedømmelse behøver den ansvarlige ikke skabe transparens om konstrukt og bedømmelse. For at opløse konflikten mellem den traditionelle prævidenskabelige position og den mere tekniske, instrumentelle psykometri, peger Spolsky på et samarbejde mellem dem: Testen undersøger noget bestemt, som kun fanges i testformater, hvis fagfolk deltager i udvikling af eksamensformer. Testresultaternes konsekvenser for eleverne retfærdiggør et ”modent” samarbejde mellem kunstnere og teknikere for at anerkende, at eksaminer er usikkert territorium, der løbende må diskuteres og udvikles (Spolsky, 1976, s. 24–25).

### 6.1.2 Læringsteori og assessmentsteori er ude af sync

Assessmentlitteraturen fæster sig ved, at formål med eksaminer som en del af uddannelsessystemet er diverse og i nogle tilfælde modstridende. Formål kan være at undersøge, hvad den enkelte elev har lært i løbet af uddannelsen, at sammenligne og udstyre den enkelte med et certifikat for at administrere adgang og ansættelse, at evaluere kvaliteten af det undervisningstilbud, eleven har fået i skolen, eller at stimulere elevens motivation og fokus. Caroline Gipps kalder formålene for ”accountability”, ”certification” og ”learning”, og de påvirker hinanden og skaber en række dilemmaer, mens deres logikker siver ned og stiger op i administrative hierarkier (Gipps, 2012, s. 10–11). Sådanne formål er også relevante i en nordisk sammenhæng og de samme formål beskrives af Tveit og Olsen, der kalder eksamens formål for certificering, styring og støtte at læring (Tveit & Olsen, 2018).

'Certification' og 'learning' i forbindelse med assessment er et særligt fokus for den britiske, internationalt anerkendte Assessment Reform Group bestående af forskere som Gipps, Black, William, Harlen, Stobart og James, der søgte, at eksamenspolitikker blev udformet på baggrund af forskningsresultater om assessment (Harlen, 2007, s. 1). Gruppen er kendt som fortalere for en løbende bedømmelse af elever som en del af undervisningen i stedet afsluttende eksaminer. Britisk assessmentforskning fokuserer derfor ofte på klasserumsbedømmelse med de praktiske og principielle fordele og udfordringer, det medfører, men gruppen har også publiceret om

assessment i slutningen af undervisningsforløbet (Harlen, 2007). Ligesom i den amerikanske assessmentforskning er definitionen af assessment bred. Assessment er:

[a] wide range of methods for evaluating pupil performance and attainment including formal testing and examinations, practical and oral assessment, classroom-based assessment carried out by teachers and portfolios (Gipps, 2012, s. Glossary).

Scriven opdeler assessment i *summativ*, der opsummerer status for læring ud fra et sæt af kriterier, og *formativ*, der anviser, hvordan status kan forbedres (Scriven, 1967), og denne terminologi er globalt accepteret. Summativ assessment omtales ofte som *assessment of learning* og formativ assessment omtales som *assessment for learning* (Sadler, 2012, s. vii). De to funktioner er dog svære at skille ad, eftersom summative elementer ikke kan udelades i feedback, der overordnet har et formativt formål (Baird et al., 2017; Taras, 2005, 2009). Terminologien formativ og summativ assessment har haft til formål at vise, at status på læring kan operationaliseres på mange måder (Sadler, 2012, s. viii). Der har været mere opmærksomhed om formativ assessment i Danmark og Norge end summative eksamensformer (Christensen, 2008; Christensen, 2014; Uddannelsesdirektoratet, 2019).

De mange formål med assessment komplicerer, hvilke læringsteoretiske antagelser, eksamination bærer med sig. Eksaminer i den angelsaksiske litteratur har ifølge Gipps traditionelt søgt at kortlægge indre egenskaber eller evner, fx intelligens med en "aura of objectivity" (Gipps, 2012, s. 4–7). Ikke mindst på grund af assessmentteoriernes fælles historie med psykologiske tests er et centralt spørgsmål hvor statisk et fænomen, der søges undersøgt, fx intelligens. Formålet med psykologiske tests var oprindeligt at undersøge, hvilke unge mænd, der kunne sendes afsted som soldater i første verdenskrig (Newton & Shaw, 2014; Wiliam, 2017, s. 309). Disse tests skulle helst designes til at undersøge egenskaber ved mennesker, som netop er (antages/ønskes at være) statiske, dvs. at de ikke ændrer sig i de forskellige kontekster, som et normalt hverdagsliv og en krigssituation udgør. Psykologiske test med sortering som formål søger derfor "measuring differences *between* individuals rather than within the same individual" (Wiliam, 2017, s. 310). En psykologisk test ser hellere stabilitet end udvikling. Der er derfor forskel på konstrukter i psykologi og i uddannelse:

[T]he point is that psychological and educational assessment constructs are different in this regard; you are not supposed to improve your IQ, self-efficacy or personality in preparation for being tested. (Baird et al., 2017, s. 321).

Psykologiske tests er netop ikke interesseret i læring, hvor pointen er, at elever gennemgår dynamiske processer, der bringer tilsigtet (og utilsigtet) læring med sig (Baird et al., 2017, s. 321; James, 2017, s. 406). Fælles for psykologiske tests og eksaminer i uddannelse er, at eksamens formål også er at generalisere elevens præstation. Man er som regel ikke nær så interesseret i den konkrete elevbesvarelse som dens generalisering: At undersøge om elever kan stave, ikke om de kan stave præcis de fire ord, som de bliver bedt om (Skar, 2015, s. 44–45).

Læring og assessment er teoretisk afkoblede og *fields apart*, fremgår det af et temanummer i tidsskriftet *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* (2017, vol. 24, nr. 3). Her beskriver førende forskere i assessment i uddannelse, at der foreligger et substantielt arbejde for at lade læring og assessment nærme sig hinanden og synliggøre både teorier og praksisser i forbindelse med eksaminer. Forholdet mellem uddannelseskonstrukter og læringsteorier er overraskende lidt undersøgt i praksis, og den fleksibilitet og værdidiskussion, der ligger i at formulere konstrukterne, burde være forskningsrelevant ud over tekniske vinkler på assessment (Baird et al., 2017). I centrum står diskussionen om uddannelseskonstrukters ontologi: Hvad er det vi gerne vil undersøge i eksamen? Grunden til, at uddannelseskonstrukter er vanskeliggere territorium end psykologiske, er, at de er mere politiske og fleksible (Wiliam, 2017).

Definitionsretten og omfanget handler derfor ikke kun om elevers konkrete eksaminer, men om brede sociale værdidiskussioner: "Constructs are socially constructed, but they are a social reality, with scores on educational assessments having significant implications for life chances" (Baird et al., 2017, s. 322).

Britiske Mary James har i flere publikationer undersøgt relationen mellem assessment- og læringsteori og argumenterer for, at de to orienteringer er ude af sync, i og med at læringsteori flytter sig hurtigere end de assessmentsystemer, der skal udprøve elevers læring (James, 2008). James skriver, at det læringsteoretiske landskab har flyttet sig fra behavioristisk "Learning is being taught", over kognitiv-konstruktivistisk "Learning is individual sense-making" til sociokulturel "Learning is building knowledge as part of doing things with others" (James & Lewis, 2012, s. 190). Og i den bevægelse har assessmentfeltet ikke fulgt automatisk med:

Learning theorists themselves rarely make statements about how learning processes and outcomes within their models should be assessed, which may account for the lack of development of assessment aligned with some of the most interesting new learning theory (James & Lewis, 2012, s. 187)

James foreslår tre generationer af assessment parallelt med disse læringsteorier: Første generation er "Assessing learning of what is taught", anden generation er "Assessing learning as individual sensemaking" og tredje generation er "Assessing learning as building of knowledge as part of doing things with others" (James, 2008). I mange førstegenerationseksamensformater er behaviorismens hukommelseskrevende svar på bestemte stimuli stadig mest relevant. I takt med at flere og flere begreber og færdigheder kan demonstreres, kan de bedømmes enten rigtige eller forkerte (James & Lewis, 2012, s. 191). Den kognitiv-konstruktivistiske læringsorientering fokuserer på at identificere forskelle på strukturer i eksperter og novicers forståelser i form af fokus på metakognition, selvmonitorering og selvregulering. Der findes eksperimentelle løsninger for konstruktivistisk summativ assessment, hvor fx problemløsning undersøges med særlige computerprogrammer eller mindmapstrukturer (James & Lewis, 2012, s. 192).

Sociokulturel tilgang til læring tager hos James & Lewis udgangspunkt i Dewey og Vygotskys teorier om interaktion mellem individer som en medieret sproglig-kulturel aktivitet. Assessment som sociokulturelt fænomen:

can encompass a very wide range of outcomes: higher and lower mental processes; attitudinal, cognitive and behavioral outcomes; individual and shared activity; problem-solving processes and products; the acquisition of existing knowledge and the creation of new knowledge" (James & Lewis, 2012, s. 193).

En sociokulturel eksamen er situeret, bedømmelsen foretages "by the community", er åben for eksamination i grupper, undersøger hvordan folk udøver "'agency' in their use of resources or tools (intellectual, human, material)", anvender medier, fx portofolier og er mere holistisk og kvalitativ end kvantitativ og atomiseret (James & Lewis, 2012, s. 195). Tilbage står spørgsmålet om, hvorvidt generationerne af behavioristiske, kognitiv-konstruktivistiske og sociokulturelle bedømmelsesformer udelukker hinanden gensidigt på grund af grundlæggende teoretisk uforenelighed, spørger teoretikeren James (James, 2008), og lærerpraktikeren Lewis svarer, at en form for sameksistens er mulig i praksis (James & Lewis, 2012, s. 201).

Vil man i stedet for at undersøge, hvor *meget* eleven har lært, undersøge, hvor *godt* eleven har lært, implicerer det at søge efter elevens bedste præstation frem for den typiske eller gennemsnitlige. Hvordan skaber man rammer for, at elever kan præstere deres bedste frem for noget mere gennemsnitligt? (Gipps, 2012, s. 8–9). I et elevperspektivisk projekt ligger der en vigtig pointe i, at eksamensdesignere ikke kan bestemme dette alene; elevens opfattelse af, hvilken type besvarelse der er adækvat, og hvordan bedømmeradfærd udlægges, har betydning for

elevernes eksamensfremstilling (jf. artikel 2, s. 111, artikel 3, s. og afsnit 12.1-12.3, s.169). Hvordan danske mundtlige studentereksaminer afspejler læringsteoretiske positioner, vender jeg tilbage til i afsnit 12.2, s. 172.

Artikel 1 anvender altså med Kanes argumentationsbaserede tilgang til undersøgelse af dokumenter om eksamen et begrebsapparat, der er udbredt internationalt og har en substantiel videnskabelig historie. Samtidig er den fremmed for den danske didaktiske tradition og kan således være et udefrakommende blik på danske mundtlige eksaminer.

## 6.2 Retorik i lyset af uddannelsesstudier

Afhandlingens andet forskningsspørgsmål lyder: Hvordan undersøger og formulerer elever, hvad mundtlige eksaminer bedømmer? Her flytter jeg empirisk fokus fra styredokumenterne til den gymnasiale hverdag. For at besvare dette forskningsspørgsmål, bruger jeg Lloyd F. Bitzers teori om den retoriske situation og undersøger elevperspektiver på den i artikel 2 "Mundtlig eksamen er en kunst" – Danske gymnasieelever til mundtlig eksamen i historie og engelsk. Selvom retorikkens termer ikke har været nævnt i den historieundervisning, jeg observerede, står eleverne i en retorisk situation, når de forventes at præsentere deres svar på eksamensspørgsmålet. I Bitzers teori kan en situation *kalde* på, at en taler handler ved at give en *passende* besvarelse (*fitting response*), som må gives under hensyn til kontingente omstændigheder (*constraints*), og som må rettes mod det retoriske publikum (*audience*), der kan handle for løse situationen (Bitzer, 1968). Der er ved mundtlig eksamen fastsat tid, sted, fag, materiale og bedømmere for den enkelte elev, og eleven forventes at levere en mundtlig præsentation og føre en relevant dialog. For at levere et *fitting response*, må eleven have et bud på, hvad det består i, og det er elevernes undersøgelser af dette, jeg analyserer i artikel 2. På den måde hævder jeg, at eleverne indirekte beskæftiger sig med og praktiserer retorik, når de skal til mundtlig eksamen, selvom de ikke undervises i dette.

Her vil jeg præsentere retorik som videnskabelig tilgang og humanistisk tradition for at give baggrund for Bitzers teori, og altså vente med at gå i dybden med hans begrebsapparat (jf. artikel 2, s. 111). Retorik er ikke kun instrumentelle samlinger af gode råd, men også en analytisk forskningsdisciplin, der undersøger, hvordan mennesker gennem sproglige handlinger, fornuft, vilje og følelser erkender menneskelige forhold. Jeg fremhæver, at det retorisk-uddannelsesmæssige forbillede for den gode, aktivt bidragende samfundsborger kunne have lighedstræk med almindelse, som værdsættes i den didaktiske tradition. Retorik kan med sit dobbelte fokus på både teori og praksis tilbyde et vokabularium, der egner sig til at undersøge elevperspektivet og navigeringer ved, at eleverne som talere står i aktørposition. Det retoriske intentionalitetsbegreb er lidt snævrere end det fænomenologiske. Først vil jeg give et kort overblik over min forståelse af retorik.

### 6.2.1 Retorik som forskningsfelt og uddannelsestradition

Som vesteuropæisk disciplin har retorik gennem mere end 2000 år undersøgt, hvordan blandt andet mundtlige interaktioner fungerer fra både normative, produktive og kritiske vinkler (Conley, 1994; Fafner, 1982; Jørgensen et al., 2013): Hvordan man bedst fremstiller sin holdning til en sag, når man taler til andre. Retorik har været en ambivalent inspirationskilde for mange fag og tænkere og har været udskældt i et omfang, så det i hverdagstale er manipulerende at være *retorisk*. Diskussionerne om retorik griber tilbage til antikke stridigheder mellem filosoffer som Platon og sofistene som Gorgias: Skal fornuft omsat i syllogistisk-logisk formel argumentation

gælde, eller må følelser, personlighed og fælles normer omsat i enthymemisk argumentation fungere i samfundet? (Fafner, 2005, s. 45) Fra græsk-hellenistisk tid over Romeriget og op i middelalderen fungerede retorik i det basale uddannelsesprogram *enkyklios paideia* som kulturel indslusning i samfundsværdier gennem *trivium*: grammatik, retorik og logik (Conley, 1994, s. 30). I det 19. århundredes universitet i Berlin var antik retorik forbillede for videnskabelig kritisk sans og formulering af forskningsspørgsmål (Hauser, 2004, s. 40).

Retorik har været defineret med variation alt efter forfatterens interesser. Aristoteles definerer retorik således: ”Lad da retorik være bestemt som en kunnen (dynamis), der sætter os i stand til at mønstre de mulige overbevisende momenter i ethvert stof” (Aristoteles, 2002, s. A,I,14). Der findes nyere retorikdefinitioner, der ligesom Aristoteles’ sætter argumentation i centrum, fx denne, der stammer fra det indflydelsesrige værk *The New Rhetoric*: ”[T]he object of the theory of argumentation is the study of discursive techniques allowing us *to induce or to increase the mind’s adherence to the theses presented for its assent* (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1969, s. 4 - kursiv i original) Når Kane i sin argumentationsbaserede assessmentteori henviser til både Toulmins *The Uses of Argument* (2003) og Perelman og Olbrechts-Tyteca, er der et fælles udgangspunkt for retorik og hans (dekonstruerede) tilgang til validitet (Kane, 1992), fordi studier af påstande om bedømmelse må belægges via i konteksten troværdige hjemmeler. Hjemmelerne er de slutninger, der giver eksamenssystemet og den enkelte bedømmelse troværdighed.

Retorik er i dag et aktivt forskningsfelt med egne tidsskrifter og et veludbygget begrebsapparat. Retorisk forskning betegner sig ofte som retorisk kritik, forskeren kaldes for kritiker, og den anvendte metode er ofte hermeneutisk argumentationsanalyse og nærlæsning (Fischer et al., 2014; Jasinski, 2001b; Jost & Olmsted, 2006; Klujeff & Roer, 2006) med det formål at undersøge offentlige diskurser og diskutere, hvad god retorik er (Jørgensen, 2000). Bitzers teori om den retorisk situation (Bitzer, 1968) har haft en stor indflydelse, da den både afgrænser retoriske artefakter og angiver en enkel terminologi for retorisk analyse. Bitzers teori er lavet til analyser af tekster, og jeg anvender den derfor i artikel 2 i en anden sammenhæng, end den blev produceret til. Der har dog været en stigende interesse for at lave retorisk feltforskning, hvor feltarbejdet har været anvendt som metode (Cintron, 1997; Conquergood, 1992; Hess, 2011; McKinnon et al., 2016b, 2016a; Rai & Druschke, 2018).

I nyere tid har der været en tendens til at retorikkens ellers stærke historiske tradition for at gøre sig gældende på uddannelsesområdet er aftagende. Fleming og Hauser argumenterer for, at selvom retorik nu mest er kendt for studier og kritik af især politisk kommunikation, står uddannelse og undervisning centralt i traditionen (Hauser, 2004, s. 39). Fleming skitserer tre tilgange til retorik (Fleming, 1998, s. 173).

1. *Antropologisk retorik* tager sit udgangspunkt i, at faget er bundet til et særligt sted og særlige sociale sammenhænge, altså er retorik et samfundsfænomen, som virker og kan iagttages som kontekstbestemte diskussioner (Fafner, 2005, s. 41). Retorik er et menneskeligt grundforhold (Fleming, 1998, s. 176) og funktionelt til stede mellem mennesker på samme måde som fænomenologiens rettetthed.
2. *Teknologisk retorik*. Fra antikken til i dag har retorik også altid haft en mere teknisk eller instrumentel side. Der er blevet produceret lærebøger, begrebsdannelser og heuristikker, som kan bringes i praktisk anvendelse (Cicero, 1998; Hvass, 2003, Fleming, 1998, s. 176).
3. *Paideutisk retorik*, der fokuserer på retorikkens rolle i opdragelse og uddannelse. Uanset om eleverne i deres uddannelsesforløb får undervisning i tekniske retoriske begreber, så anvender de i undervisningen, ligesom lærerne, retoriske fremgangsmåder, når de overbeviser hinanden om bl.a. faglige spørgsmål. Gennem erfaringer med at appellere til andre kan paideutisk retorik være et perspektiv på at uddanne elever til aktive

samfundsborgere, fordi elevens tale må være tilpasset sagen, situationen, tidspunktet og samtalepartneren (Flemming, 2005, s. 178; Jørgensen, 2009).

Det kræver ifølge retorisk tradition omfattende studier på mange felter at blive en dygtig taler, hårdt arbejde og masser af gentagelser og beslutninger (Fleming, 1998, s. 178–179) – tilsvarende at tage en gymnasieuddannelse. I Thure Hastrups oversættelse af Ciceros *De Oratore*, kræver det almindelig dannelse. Den almindelige funktion af retorisk uddannelse lægger altså fokus på at lade faglighed og opdragelse af det ”gode” menneske følges ad. Den retoriske uddannelseshovedsag Isokrates lagde vægt på at eleverne ved sin retoriske kunnen skulle agere i det civile samfund i forsøg på at forbedre det, og det rækker ud over kun at studere værdige tekster for at gengive dem (Hauser, 2004, s. 43).

Gengivelse kaldes i retorik for *imitatio*, og er centralt i Quintilians omfattende uddannelsesorienterede værk *De Institutio Oratoria* fra 95 e.Kr. (Quintilianus, 1920). Quintilians etisk ansvarlige og handlende samfundsbürger blev uddannet ved at analysere sig frem til det værdifulde i tidligere skribenters og taleres artefakter: ”Man læste modelteksterne, ikke for at ’efterligne’ dem, men for derigennem at lære noget om *selv* at skrive og tale” (Kock & Onsberg, 2009, s. 261). Den retoriske *imitatio* er analytisk ved, at undersøgelsen af teksten går ud på at undersøge dens styrker og svagheder: *hvad den kan*, både for at lære om kvaliteten, men også for at undgå at reproducere uønskede træk. Eleven skulle ”efterligne således, at han af al magt bestræber sig på at tilegne sig netop sit forbilledes bedste egenskaber” (Cicero, 2003, s. 245). *Imitatio* er altså et aktivt tilvalg af bestemte elementer; et kreativt greb, fordi man må tage udgangspunkt i og er rettet mod allerede eksisterende normer for, hvad det gode er, samtidig med, at taleren selv kan bestemme, om det er værdigt at reproducere (Kennedy, 1969, s. 113–115).

*Imitatio* er relevant for et studie af gymnasieelevers navigeringer, fordi det peger på, at det at imitere ikke behøver at være ureflekteret gentagelse, men her indebærer analyse (jf. artikel 2). Dermed bliver pointen den samme som i den utraditionelle dannelse: Der skal være balance mellem socialitet og individualitet (Krogh & Raae, 2020, s. 239).

For denne afhandling er pointen, at et retorisk perspektiv på elevens navigeringer og eksamensbesvarelse er kommensurabel med dansk didaktiktradition, og at eleverne er i aktiv talerposition.

## 6.2.2 Retoriske grundantagelser om sprog, tænkning og intentionalitet

En retorisk tilgang er i overensstemmelse med et fænomenologisk udgangspunkt, fordi den bredere fænomenologiske rettedhed også dækker elevernes retoriske mundtlige henvendelse i eksamenssituationen. Her vil jeg fremhæve fire retoriske for mundtlige eksaminer relevante grundantagelser, som kan give perspektiv til og pege på udfordringer ved at eksaminere elever mundtligt.

Den første grundantagelse er, at tanke og tale kan ikke adskilles som to for hinanden separate enheder, de bærer så at sige hinanden (Fafner, 1982). Fafner når via antik retorik en lignende konklusion om sammenhængen mellem tanke og tale, som Vygotsky undersøger i et udviklingsperspektiv (Vygotskij, 1974). Dog angiver Fafner ikke at have læst Vygotsky. Retorik er handlende forståelse, fordi formidling af stof bærer erkendelsesdimensioner, der både er intellektuelle og æstetiske (Fafner, 1997, 1999). Det betyder, at elever ved mundtlige eksamen har vanskeligt ved at sige eller argumentere for noget, som de ikke selv forstår, uden at det bliver



opdaget. Dette svarer til den studenterudtalelse, som Huxham et al. refererer: Bedømmeren vil kunne se det, hvis den studerende memorerer som en papegøje (Huxham et al., 2012, s. 10).

Den anden grundantagelse er, at både fornuft, vilje og følelser overbeviser i konkrete situationer (Fafner, 1997, 1999). Troværdighed er noget man har funktionelt funderet i tillid, der dels er noget man har, dels noget man handler sig retorisk til, og som man gerne tror, at andre har (Fafner, 1999, s. 36). Ved mundtlige eksaminer interagerer elever og bedømmere bredspektret med både ord, krop og stemme. Den retoriske tradition har den største respekt for talens tilhørere og gjort det klart, at tilhørerne aldrig er passive objekter, men forholder sig ganske aktivt, selvom de kun lytter. ”Den, der vil overbevise, overtale og bevæge, må selv være villig til at lade sig overbevise, overtale og bevæge.” (Fafner, 2005, s. 54–55). Det betyder, at mundtlige eksaminer vil kunne bruges som eksamensform for en lang række forhold – at konstruktet vil kunne defineres tilsvarende bredspektret. Alle involverede i eksamenssituation må være opmærksomme på alle disse dimensioner i eksamensinteraktionerne. Elever fortolker et materiale, fremstiller deres fortolkning, og bedømmerne fortolker fremstillingen.

En tredje grundantagelse er det retoriske sprogsyn, der insisterer på, at argumenters indhold og sproglige udtryksformer ikke kan adskilles, og at sprog samtidig er handling (Jørgensen, 2009). Det betyder, at et retorisk blik på skolefag vil have dyb respekt for det didaktiserede fag, udtryk, argumentationsformer og normer. Derfor vil retorisk vokabularium kunne bruges i skolefag, der ikke nødvendigvis forstår sig selv som emnemæssigt i familie med retorik.

En fjerde grundantagelse er, at mennesker ligesom i fænomenologien er intentionelle. De vil noget med hinanden, at de er rettede mod, men ikke identiske med hinanden. Selvom der ikke er nogen konflikt mellem fænomenologiens og et retorisk intentionalitetsbegreb, er der alligevel en forskel. *Intention* er hos nogle retorikere bevidst målrettet og analytisk. Jørgensen skriver om ”retorisk intentionalitet – at vi som regel vil udvirke et eller andet hos den vi henvender os til, når vi kommunikerer” (Jørgensen, 2009, s. 19), men udelukker fx skænderiet af det retoriske domæne, fordi det retoriske ”kræver *en målrettet funktion som kommunikationen skal opfylde hos modtageren*” (Jørgensen, 2009, s. 21 - kursiv i original). Men selvom tale og dialog fra retorisk vinkel er egnet til at skabe og udtrykke tanker og forståelser, accepterer den retoriske kritik ligesom fænomenologi og hermeneutik, at det ikke er muligt en gang for alle at afdække talerens intention (Villadsen, 2006) – i dette tilfælde, hvad elever intenderer med deres eksamenspræstation. Villadsen opererer med to slags intentioner, som en fortolker hypotetisk kan antage: 1. en overordnet kategorisk intention, som man godt med rimelighed kan fastslå, fx at en tale er politisk og ikke en forsvarstale, og 2. en semantisk intention, der ”vedrører den mening som forfatteren ønsker, skal komme til udtryk i teksten.” (Villadsen, 2006, s. 49–50). Det er i orden at antage, at elevens overordnede kategoriske intention er at bestå eksamen, hvorimod delene af elevernes argumenter i deres eksamenspræsentationer kun vanskeligt lader sig verificere, fordi de er semantiske.

Et retorisk grundsyn bidrager til afhandlingen om elevperspektiver på mundtlige eksaminer ved at sandsynliggøre, at ytringer, argumenter og udtalelser tydeliggør forståelse – at skulle eksplicite har erkendelsespotentialer. Det gælder for alle implicerede, elever, lærere og forskere. Når mennesker udlægger, fortæller om, forklarer, analyserer, formidler mv., foretager de fortolkninger, der former den genstand, der beskrives, ligesom hos Schutz (afsnit 3.3, s. 31–32). Forskningsfremstillinger er derfor også retoriske (Fafner, 1999, s. 36–37).

Metodologisk har retorik relevans ved tydeliggøre at også etnografiske feltpositioner er retoriske. Ikke alle vælger at sige alt til alle i alle kontekster. Derfor er indgang i felten og gensidige positioneringer og interaktioner bestemmende for, hvordan vi ytrer os. På den måde får ytringer historie, da de konstituerer feltpositioner og betinger dem, og sproglige udtryk i kontekst deles derfor af feltstudier og retorik, der gensidigt kan bidrage til felternes fordybelse (Cintron, 1993; *Retorik & antropologi*, 2006). Dermed har jeg redegjort for den forskningsdisciplin, som

Bitzers begrebsapparat opstod i og har påvirket, og som jeg anvender i artikel 2, og jeg er nået til at præsentere teorien bag artikel 3.

### 6.3 Dialogisk teori hos Bachtin og positioneringsteori i mikrointeraktioner

Afhandlingens tredje forskningsspørgsmål lyder: Hvilke adressater mener elever, at de står overfor i eksamenssituationen, og hvordan undersøger eleverne, hvilke handlinger, der forventes ved eksamen? Jeg svarer på dette forskningsspørgsmål i artikel 3: ”At knække lærerkoden – En elevperspektivisk analyse af adressater ved mundtlig eksamen”. I dette afsnit uddyber jeg den teoretiske baggrund for artiklen, hvor jeg analyserer 13 eksamensintroduktioner og sætter en enkelt i elevperspektivisk kontekst ved at bruge Bachtins dialogiske teori med positioneringsteori som analyseværktøj. Bachtins teori er velegnet til et studium af mundtlige eksaminer, da hans begreber kan beskrive og nuancere de forhold, som eksamenssituationen skaber for eksaminander, eksaminatorer og censorer. Bachtins adressatbetegnelser bruges dels til at forklare komplikationerne ved afsender-modtagerforholdene i den konkrete situation samt pege på forhold, der ligger rundt om eller over eksamenssituationen, der er forankret i en samfundsmæssig forventning om, at *eksamen går rigtigt til*.

#### 6.3.1 Bachtins dialogiske teori

Den russiske sprogfilosof Michail Bachtins (1895-1975) begreber og forfatterskab ikke er præget af stringens og præcision. Liv og værk er i Bachtins tilfælde ”forbundne i en mærkelig, broget symbiose præget af uafsluttedhed og spring” (Andersen, 2002, s. 16), og alligevel er hans tanker slået igennem på tværs af humaniora. Da Bachtins begrebsapparat er utydeligt, vælger jeg at lægge mig primært op ad Andersens forståelse af hans begreber, da hun er en central dansk oversætter af og forsker i hans forfatterskab og søger at reformulere og operationalisere hans begreber. Formålet med denne tekst er ikke at afgrænse begreberne nøje fra hinanden, men at bruge dem til at pege på de ret komplicerede adressater, der er i spil i den mundtlige eksamenssituation.

Bachtins grundlæggende princip er, at mennesker står i dialogiske relationer til hinanden: “Alt er middel, dialog er målet. En stemme alene afslutter intet og afgør intet. To stemmer er livets minimum, eksistensens minimum.” (Bachtin 1994, s. 473 citeret i Andersen, 2010, s. 14).

Dialog skal forstås bredt hos Bachtin - alle former for interaktioner, uanset om mediet er fx skrift eller tale, er dialogiske, da de er adresseret nogen og indgår i kæder af indlæg og diskussioner. Monologer er ikke henvendt til nogen og er ikke tænkt eller udsagt med henblik på at modtage et svar. Men hvis en monolog læses af nogen, bliver den dialogisk (Andersen, 2002, s. 35). Det betyder, at elevens eksamen ikke består af en monologisk præsentationsdel og en dialogisk ’dialogdel’ med bedømmerne, men at hele elevens mundtlige eksamen skal forstås dialogisk. Elevens eksamenspræstation indgår i et dialogisk vekselvirkningsforhold med bedømmerne, hvor formålet er at evaluere elevens kunnen, og vekselvirkningen vil have en funktion for den måde, eleven kan ”eksistere” på. Sandheden befinder sig hos Bachtin i dialogens vekselvirkningen imellem poler, og det tætteste man kommer på en sandhed, er at sammenstille diskurser (Andersen, 2002, s. 36).

Bachtins sprogbegreb er ”lagdelt”, eller udspændt mellem meget lokale, fleksible måder at bruge sprog på og større anerkendte sproglige konventioner (Bachtin, 2003, s. 59). Ved at individer kan benytte sig af forskellige ’sprog’, er sprog funktionelt på samme måde, som i retorikken, og

gymnasiefagenes sproglige udtryk og begrebsapparater i anvendelse skal forstås som en ”bestemt fortolkning af verden” (Bruhn & Lundquist, 2003, s. 18–19). Individet ytrer sig på mikroniveauet i helt specifikke kontekster som fx til eksamen, i undervisningen og over middagsbordet, og når de gør det, taler de med forskellige ’stemmer’, eller benytter forskellige ’sprog’, som er adækvate der, og stemmeskift kan også forekomme mere lokalt. ”Ved at bruge begrebet *stemme* samler Bachtin disse betydningsslag i to positioner, som man kan operere med i forhold til hinanden, som i en dialog” (Andersen, 2002, s. 107).

En ytring hos Bachtin er ligesom sprogbegrebet en bred betegnelse for alt fra et ord som Frihed! til en encyklopædi og en politisk tale (Andersen, 2002, s. 92; Bakhtin, 1986a, s. 86). En ytring er en organisk helhed, der afsluttes, når der er mulighed for at give et svar (Bakhtin, 1986a, s. 76). Med ytringer følger talerens planer og intention, samt ekspressive, følelsesmæssige vurderinger af det, der siges (Bakhtin, 1986a, s. 84–86). Neutrale ytringer findes ikke. Enkelte ytringer indgår som led i kæder af ytringer, der er historisk forankrede ekkoer af andres tidligere ytringer (Bakhtin, 1986a, s. 94). Ved at talere i bestemte kontekster lader sig inspirere af andres ord i lignende kontekster, opstår relativt stabile talegenrer, fx ordrer i militæret. Kun ved at mestre sådanne talegenrer til fulde, kan de gøres til ens egne ved at omformulere og manipulere dem. Dette ligner det retoriske imitatio-princip. Henvisning til andres tale foregår både bagudrettet, og fremadrettet, idet ytringer pr. definition er underlagt adressivitet, dvs. er rettet mod nogen og har bestemte formål. Det indebærer, at talere ved deres forståelse af talegenrerne og samtalepartnere i deres ytringer forudser og tager højde for, hvordan deres ytringer (formodentlig) vil blive modtaget (Bakhtin, 1986a, s. 94–95). Andersen kalder dette for *responsforståelse*.

Idet jeg konstruerer min ytring, forsøger jeg aktivt at bestemme hans svar; på den anden side forsøger jeg at foregribe dette svar; og dette forgribende svar har så til gengæld aktiv indflydelse på min ytring. (Bachtin 1979 som citeret i Andersen, 2002, s. 125)

Det indebærer at tage stilling til en række situationelle forhold, hvilket inkluderer opfattelser af talegenrerne, en selv og den anden (Bakhtin et al., 1994, s. 251). Sådant adressivitet stemmer fint overens med fænomenologisk og retorisk intentionalitet. Den socialt situerede dialog mellem mennesker indebærer også det gensidige forhold mellem tanke og tale som Fafner og Vygotsky deler:

After all, our thought itself – philosophical, scientific, and artistic – is born and shaped in the process of interaction and struggle with others’ thought, and this cannot but be reflected in the forms that verbally express our thought as well. (Bakhtin, 1986a, s. 92)

### 6.3.2 Adressater, superadressater og tredjer

Til analysen af den mundtlige eksamenssituation, som eleverne foregriber i deres responsforståelse i artiklen, har jeg anvendt begreberne autor, ytring, adressat og superadressat, som jeg her vil præsentere.

*Autor* er den, der fremsætter ytringen, også kaldet *den første*. Det kan være flere personer eller fx en institution, men autor er altid konkret identificerbar. Da Bachtins dialogiske tilgang angiver flere samtalepartnere, kan autor både tale og lytte, og for at bestemme, hvem autor er, må der anlægges et perspektiv på interaktionen (Andersen, 2002, s. 124). I eksamenssituationen regner jeg eleven for autor, både på grund af afhandlingens elevperspektiv, og fordi eksamenssituationen

foreskriver, at elevens ytringer er udgangspunktet for eksamen. Eleven er formelt sat i autorposition.

*Ytring* er som beskrevet udvekslingen mellem autor og adressat, og i dette kontaktforhold ligger der en intonation, da ytringen er møntet på adressaten (Andersen, 2002, s. 127). Ytringerne i denne afhandling er både undervisningsinteraktioner, spørgsmål og svar i eksamensintroduktioner og de interaktioner, der sker ved selve eksamen.

Eksamensintroduktionsytringerne henviser både til ytringer, der er gået forud (undervisningen), og ser frem mod de ytringer og interaktioner, der sker ved eksamen. Eksamensintroduktion er ytringer om forventninger til eksamensytringer. Eksamensintroduktion og eksamen sker ud fra tidligere undervisningsytringer, intonationer og kontaktforhold, og jeg kalder disse for *undervisningens ytringshistorik*.

*Adressaten er den anden*, den eller de personer, som autoren taler til og med og udgøres af konkrete mennesker. Adressater responderer på autors ytringer med egne ytringer (Andersen, 2002, s. 125). Da autor retter sin ytring mod adressaten, figurerer adressater allerede som forventninger hos autor til, hvordan adressaten vil reagere eller respondere, ligesom ved de tre typer af intersubjektivitet hos Perregaard (Perregaard, 2016, s. 70–75). Andersen opdeler adressater hos Bachtin således:

- Den reelle adressat: aktuel samtalepartner. I eksamensintroduktionen og ved eksamen er det elevens lærer.
- ”En ubestemt, konkretiseret anden”, som Bachtin ifølge Andersen ikke selv eksemplificerer, men anser som et metafysisk billede af en potentiel adressat, ”f.eks. kommende læsere af et værk” (Andersen, 2002, s. 125). Dette kunne være betegnelsen for den censor, som eleverne forud for eksamen kender som ukendt lærer i faget, og som bliver reel adressat til selve eksamen.
- Forventet adressat er til stede i form af responsforståelser. Den forventede adressat, dvs. det billede autor på forhånd har af adressaten, kan blive realiseret i den reelle adressat, men bliver det ikke nødvendigvis (Andersen, 2002, s. 125). Den forventede adressat er interessant som betegnelse for, hvordan eleven fra autorperspektiv foregriber bedømmernes reaktioner og tilpasser sin eksamensytring efter disse foregribelser.

Desuden opererer Bachtin med yderligere lag af adressater: over- eller superadressater og tredjer, der ligger ved siden af eller over de konkret involverede i interaktionerne.

Superadressaten er ikke klart defineret:

[B]orset fra denne adressat (den anden), forudsætter forfatteren til ytringen mere eller mindre bevidst en højeste *overadressat* (den tredje) hvis absolut retfærdige responsforståelse forudsættes enten i det metafysisk fjerne, eller i en fjern historisk tid (smuthulsadressaten). I forskellige epoker og ved forskellige verdensanskuelser får denne overadressat og hans ideelt rigtige responsforståelse forskellige konkrete udtryk (gud, den absolutte sandhed, den upartiske menneskelige samvittighedsdom, folk, historiens dom, videnskab osv. (Bachtin, 1995, s. 65–66 - kursiv i original)

Superadressater er værdier eller verdensanskuelser, og er konstituerende for ytringer (Bachtin, 1995, s. 66). Superadressater, der er til stede i eller over samtaler mellem konkrete autorer og adressater, overgriber og forankrer den konkrete situation og bevirker, at den ikke er frit svævende fra kontekstuelle forventninger og moralforståelser (Andersen, 2007, s. 28). Selvom superadressater kan være abstrakte eller metafysiske, sætter de sig alligevel spor, der kan opdages i analyse (Bachtin, 1995, s. 66). Andersen forklarer superadressater som abstrakte ”SUPER

adressater”, dvs. ikke-konkrete ideer om at blive hørt eller forstået, en evig læser, en speciel diskurs eller videnskabsmandens fremtidige behandling af ytringen (Andersen, 2007, s. 29–31).

I modsætning til superadressater er tredje hos Andersen konkrete mennesker: Medlytteren som alle involverede er bevidste om, den der tilfældigt kommer forbi og lytter med, publikum til en dialog eller den pædagogiske tredje – at en lærer henvender sig til en elev vel vidende, at der også er andre elever til stede (Andersen, 2007, s. 29–31), hvilket også er gældende for eksamensintroducerende interaktioner. Censor kan i eksamenssituationen være adressat eller tredje alt efter, hvordan eleven tiltaler dem, men selvom eleven kun henvender sig til eksaminator, må eleven stadig tage censors medlytten i betragtning i sin ytring.

Eksamen gennemføres med henvisning til superadressater fra et fag, der er ”over” alle tre konkrete mennesker. Hele meningen med at samtale i eksamenssituationen sker i henhold til et bestemt (abstrakt, didaktiseret) fag. Faget som beskrives i styredokumenternes læreplan og vejledning er superadressat, da undervisnings- og eksamenspraksis omsætter og udmønter værdigrundlag og konventioner for, hvad der er lødigt i faget; forventninger til en bestemt faglig acceptabel diskurs. Faget er superadressat ved at særlige sæt af interesser, emnefelt, fremgangsmåder, begreber, teorier og metoder figurerer som normsæt, som anerkendes i (det didaktiserede) fag, eller sæt af lodige metodiske greb og forståelser, som en idealiseret fx historiker eller historielærer vil bedømme ud fra. Censorsystemet er bygget på antagelsen om, at sådanne abstrakt faglighed og kvalitetskriterier findes, ved at en række konkrete personer varetager den *ens*.

Administrative regler og rammer beskrevet i Lov om gymnasiale uddannelser (2016) og eksamensbekendtgørelsen (2016) er også superadressat, da sigtet er gennemsigthed om forløbet og ansvarsfordeling – at eksamen *går rigtigt til*.

Superadressater i form af værdier om faglighed (bedømmer er lærer i faget og kompetent til at foretage vurderingen) og overholdelse af administrative regelsæt (læreplan og eksamensbekendtgørelse overholdes i processen), giver mundtlig eksamen legitimitet som funktion i den samfundsbestemte indretning, hvor studiepladser fordeles efter eksamensgennemsnit. Samfundsnormen er, at eksamen fungerer som meningsfuld beskrivelse af, hvad eleverne *kan*. Den giver et samfundslegitimt sammenligningsgrundlag og kan bruges som selektionsmekanisme ved fra systemperspektiv at handle om fagenes begreber, genstande, metoder og grundantagelser, og ved at det administreres af dem, der er kompetente til at vurdere eleverne (lærerne), og at de lovbeskrevne procedurer overholdes. Lærers fortolkning af styredokumenter og faglige konventioner omsættes i eksamensintroduktioner til det, Borgnakke kalder ”mundtlige højstatustekster” (Borgnakke, 1996, s. 267), der principielt ikke må afvige fra læreplanen.

### 6.3.3 Positioneringsteori

Mundtlig eksamen kan betragtes som en bachtinsk talegenre, og talegenerne lærer man at begå sig i ved at øve sig med andres ord (Bakhtin, 1986a, s. 79). Vi lægger intonationer mellem hinanden og markerer relationer i generne, og alt efter, hvor ’genrestærke’ eleverne er, kan det være mere eller mindre let for dem at begå sig i gymnasiet (Ulriksen et al., 2009). Mundtlige eksaminer handler også om socialisation (Perregaard, 2016, 2018). Derfor er det foreneligt at lade Bachtins teoretiske tilgang kombinere med socialpsykologisk positioneringsteori. Positioneringsteori er velegnet til analyse af kontaktforholdet mellem elever og lærere i artikel 3, hvor de sammen ser frem mod de mundtlige eksaminer på baggrund af undervisningens ytringshistorik. Som analyseredskab kan positioneringsteori konkretisere, hvem den

lærerbedømmer *er*, som eleven inden mundtlig eksamen forholder sig til som forventet adressat ved eksamen.

Positioneringsteori som skitseret hos Davies og Harré ser samtaler som objekt for at studere ”diskursiv produktion af selver” (Davies & Harré, 2014). Positionering defineres som ”den diskursive proces, hvorved selver lokaliseres i samtaler som objektiverbart og subjektivt kohærente deltagere i historier, der produceres i fællesskab” (Davies & Harré, 2014, s. 31). Når en dialogpartner positionerer sig, følger der automatisk en position til den anden dialogpartner. Davies og Harré definerer diskurs som ”institutionaliseret brug af sprog og sproglignende systemer. Institutionaliseringen kan ske på det disciplinære, det politiske, det kulturelle eller den mindre gruppes niveau” (Davies & Harré, 2014, s. 26). Der er derfor vis lighed mellem Bachtins brede sprogbegreb og diskurser hos Davies og Harré. Skolefagernes bestemte argumenter, begreber og metoder er diskurser blandt andre diskurser, og som eleverne ytrer i før og ved eksamen. Der er mange måder at indgå i diskursive praksisser: ”[a]lle de måder hvorpå folk aktivt producerer sociale og psykologiske realiteter” (Davies & Harré, 2014, s. 25).

Positioneringsbegrebet gør det muligt at studere, hvordan samme person kan have flere situationsbestemte personaer (Davies & Harré, 2014, s. 7–9). Den samme person kan *være* ung, STX-elev eller nørd osv. alt efter kontekst, og det sker i samtaler, hvor positioner indtages og gives. Selvom Davies og Harré kritiserer Goffmans dramaturgiske rollebegreb (Goffman, 2013) for at være for statisk (Davies & Harré, 2014, s. 41–42), mener jeg at de supplerer hinanden i dette tilfælde: De implicerede i mundtlige eksaminer indtager roller som elever, lærere og censorer på bestemte positionerede måder.

Menneskelige interaktioner og de dermed følgende positioner sker i henhold til og kan forklares, når de fortolkes ud fra sociale værdisæt (Langenhove & Harré, 1999, s. 21). Eksempelvis forventes en sygeplejerske at rede den indlagtes seng, men så snart udførelsen af sygeplejergeneringen konkretiseres – når sygeplejersken skal forklare, hvorfor hun endnu ikke har redt den pågældende seng – så trækker hun på ”individual particularities” og dermed positioneres og positionerer hun sig også personligt. Man er altid moralsk og personligt positioneret samtidig, og ”[t]he more a person’s actions cannot be made intelligible by reference to roles, the more prominent personal positioning will be” (Langenhove & Harré, 1999, s. 22). Med tiden bliver positionerne til ”kumulative fragmenter af levet selvbiografi” eller selvforståelse (Davies & Harré, 2014, s. 35), og positioner kan dermed få indflydelse på, hvilke spørgsmål og emner elever får erfaring med at blive anset for kompetente til at deltage i.

Positionerne udvikler sig til selver i diskursive processer, som Davies og Harrés antager sker således:

1. Indlæring af kategorier, som inkluderer nogle mennesker og ekskluderer andre, for eksempel mand/kvinde, far/datter.
2. Deltagelse i de forskellige diskursive praksisser, hvorigennem disse kategorier tillægges mening. (...)
3. Positionering af selvet i forhold til disse kategorier og historier. Dette indebærer en positionering i fantasien, *som om* man hører til i den ene kategori og ikke i den anden (som dreng og ikke pige eller som god pige og ikke slem pige).
4. Erkendelse af, at man besidder visse egenskaber, der placerer en som medlem af visse underkategorier af dikotome kategorier og ikke af andre –selvforståelse som en person, der ser verden fra en således positioneret persons perspektiv. Denne erkendelse medfører en emotionel forpligtelse til at være medlem af kategorien og deltage i udviklingen af et moralsk system organiseret omkring dette medlemskab. (Davies & Harré, 2014, s. 29–30 kursiv i original)

I gymnasiekontekst har elever og lærere i rækker af mikrointeraktioner igennem undervisning positioneret hinanden, måske som dygtig, svag, motiveret, eller som streng, struktureret eller flyvsk. Positioneringer kan ikke undgås, heller ikke selvom gymnasieundervisning fokuserer på fælles undervisningsmaterialer, læringsmål og undervisningsstruktur, fordi interaktionerne starter fra selvbiografiske udgangspunkter og løbende tilføjer nye selvbiografisk dannende positioner (Davies & Harré, 2014, s. 32)

Davies og Harrés foretager en positioneringsanalyse af en ultrakort ordveksling mellem dem selv - to venner, der ender i et skænderi – ikke fordi de hver især intenderer at skændes, men fordi historiske selvforståelser og positioneringer er betydningsfulde for deres forståelse af ytringerne, og som gør det umuligt at afvise positioneringen og de medfølgende moralske forståelser (Davies & Harré, 2014, s. 49–54). Skænderiet udløses ved at den ene ven sprogligt tager afstand fra en opfattet paternalistisk positionering: "[T]avshed kunne kun opfattes som bekræftelse af hans moralske orden" (Davies & Harré, 2014, s. 54). Gymnasielever og -lærere har et langt mere asymmetrisk forhold end de venner i kraft af, at det administrative system placerer læreren i en funktion som bedømmer, der har ret til at vurdere kvaliteten af eksamenspræstationen og samtalen. Det gør det vanskeligere for eleverne at tage afstand fra en interaktionel positionering ved ikke at bekræfte lærerens moralske orden.

Bevidst (deliberate) selvpositionering, sker ved at den talende fremhæver egen indflydelse og agency, det at fremhæve særlige, egne synspunkter, eller ved at henvise til hændelser i egen selvbiografi, ved at henvise til det retmæssige i at udøve den magt, man har, eller ved at henvise til særlig erfaring, fx ekspertise (Langenhove & Harré, 1999, s. 24–25). Alle disse selvpositioneringer er at finde i artikel 3. Desuden kan positionering være "forced", dvs. at andre mere eller mindre kraftfuldt tager initiativet til positionering af samtalepartneren. Det kan ske både som venlige forespørgsler om, *hvordan det går*, og det kan mere magtfuldt ske af institutioner, fx når en retssag positionerer den anklagede som tiltalt (Langenhove & Harré, 1999, s. 28). Mundtlig eksamen kan godt forstås som en institution, der afkræver elever at positionere sig som værdige praktikere af de faglige diskurser i fagene.

Det dynamiske og interaktionelle plastiske ved teorien betyder, at positioneringer ikke kan ansvarsplaceres hos den ene samtalepartner frem for den anden (Davies & Harré, 2014, s. 23). Det er i flere tekster understreget, at positionering formentlig ofte ikke er planlagt på forhånd; det er i hvert fald ikke empirisk begrundet (Davies & Harré, 2014, s. 32; Harré & Moghaddam, 2003, s. 7). Det er formentlig ikke et resultat af bevidst planlagt lærerpositionering af elever, når lærere i eksamensintroduktioner anvender dødsmetaforik: at elever til eksamen "skal på skafottet", "drukner" eller bliver "slagtet", uanset om der er tale om sproglige forstørrende og karikerende hyperbler eller ej. Elever anvender samme dødsmetaforik i empirien fra artikel 3.

Metodisk kræver det substantiel kontekstuel viden at foretage positioneringsanalysen: "a catalogue of what must be tacitly known by the participants (Harré & Moghaddam, 2003, s. 9). Det er en metodologisk vigtig pointe, at Davies og Harré bruger en selvoplevet og superkort interaktion som grundlag for flere siders analyse af deres skænderi fra deres respektive 1.personsperspektiver. Etnografisk feltarbejde må være et godt bud for at kunne opnå den nødvendige kontekstsensitivitet. Dog er det en udfordring at holde rede i positioneringskronologierne. Ytringerne står i et historisk ret kompliceret forhold til hinanden (Bakhtin, 1986a, s. 69), der minder om de af Bateson skitserede mange muligheder for beskrive, hvad der udgør stimuli og respons i interaktioner (Keiding & Laursen, 2005, s. 48).

Positioneringsteorien og den fænomenologiske tilgang hos Perregaard kan mødes om, at studier af socialisering ikke skal ses som udtryk for forskerens afdækning af, hvad der er 'inde i' folk (Langenhove & Harré, 1999, s. 29). Trods Langenhove og Harrés erklærede socialkonstruktionistiske udgangspunkt, som Perregaard (2016) kritiserer, mener jeg, at der kan skabes et overordnet kompromis: Folk er grundlæggende intentionelle, de vil og gør ting med

hinanden i deres sproglige interaktioner, der sætter spor hos dem, og det kan undersøges interaktionelt.

Så vidt er det teoretiske grundlag for afhandlingens artikler fremlagt. Men inden selve artiklerne har jeg brug for at gøre et ophold ved tre spørgsmål, som min teoretiske sammenstilling kunne anspore til, og de handler om det didaktik- og curriculumtraditionelle grundlag for uddannelsessystemet og dets centrale aktører.



## 7. Didaktik- og curriculumtraditioner i tilfældet eksamen

Nu har jeg præsenteret den sparsomme forskning i mundtlige eksaminer, der ikke har udviklet sig væsentligt i knapt 175- år og de forskningsdiscipliner, som afhandlingens artiklers teoretiske begreber trækker på i besvarelsen af forskningsspørgsmålene. I afsnittet om den dansk-tyske didaktiske tradition (afsnit 5.2, s. 60-61) skrev jeg, at didaktiklitteraturen ikke kunne hjælpe mig med at finde et præcist vokabularium til at beskrive mundtlige eksaminer med. Jeg fandt, at den didaktiske litteratur (Gundem, 1998; Haue, 2003; Krogh & Raae, 2020; Westbury et al., 2000) så at sige ikke interesserer sig for eksamen, og jeg overvejede, om også eksamen hører til det domæne, som læreren ”ordner selv” (Raae, 2012).

Men da assessmentteori og også Kanes argumentationsbaserede tilgang til eksamensstudier er skrevet i curriculum-traditionel kontekst, bliver det relevant at diskutere, hvor kompatibel et teorivalg jeg har foretaget, når caseleverne befinder sig i det danske uddannelsessystem, der har basis i den didaktiske tradition. Inden selve artiklerne vil jeg derfor reflektere over forholdet mellem didaktiktraditionen og den angelsaksiske assessmentteori. Jeg stiller derfor som konsekvens af min måde at besvare forskningsspørgsmålene yderligere spørgsmål om: Hvilken funktion har det at eksplicitering, hvad eksamen bedømmer (konstruktet)? Er assessmentteori overhovedet forenelig med den danske didaktiske tradition? Og hvordan er afhandlingen kritisk over for mundtlig eksamen og de involverede i den?

Når jeg i det følgende skriver didaktik, henviser jeg til det teoretiske tysk-danske traditionsbegreb, og ikke til almindelig didaktiske/pædagogiske overvejelser om undervisningspraksisser, som lærere gør sig i den gymnasiale hverdag.

### 7.1 At eksplicitering eller ikke at eksplicitering slutninger om og ved eksamen

Assessmentteori tager sit udgangspunkt i konstrukt: At det er muligt at eksplicitering, hvad eksamen bedømmer, for bagefter at designe eksaminer, der bedst muligt belyser dette konstrukt. Eksamenskonstruktet står ikke stærkt i didaktiktraditionen, og i artikel 1 analyserer jeg, at det kun vanskeligt lader sig identificere i styredokumenterne. Findes konstruktet overhovedet? Er det et problem, at konstruktet står så vagt, og hvem er det eventuelt et problem for?

Hvert eneste forår bliver mundtlige eksaminer gennemført, bedømmere giver elever karakterer, og i første omgang må det betyde, at der er *noget*, der bliver bedømt - der må findes en ontologisk størrelse ved mundtlige eksaminer, og det er denne størrelse, konstruktet betegner. Termen konstrukt kalder i sig selv på at være indholdstom på den måde, at det kan formuleres og reformuleres. Det er ikke statisk. Konstruktet tilskrives mening i en kontingent social sammenhæng, hvor det skaber virkeligheder (Jasinski, 2001, s. 222). Problemet kan beskrives som *møbelargumentet*: Uanset hvordan vi vurderer en læsestol, om vi taler om den, hvordan vi taler om den, om vi bryder os om at sidde i den, så findes den stadig. Resultatet kan ende med at sløre forskellen på ontologi og epistemologi (Jasinski, 2001a, s. 222). At lade som om konstruktet ikke findes ontologisk, gør det vanskeligt at forholde sig til det epistemologisk. Hvis vi vil forholde os til det epistemologisk, må vi tale om det, fortolke det og forsøge at eksplicitering det. Der er brug for sådanne refleksioner, grundlæggende epistemologiske overvejelser og diskussioner af konstrukter (Baird et al., 2017, s. 321).

En mulig position er, at konstruktet ikke bør ekspliciteres. Der er i hvert fald i den dansk-tyske didaktiktradition præcedens for det. Kompetente fagfolk ved, hvad en god eksamenspræstation er, og de genkender den, når de møder den. En sådan position bygger på en antagelse om, at der er enighed blandt fagfolk, der praktiserer de samme faglige normer i form af sæt af heuristikker,

som Dobson beskrev som konfigurationsel bedømmelse (Dobson, 2007, s. 144). Grunde til at indtage den position kan være, at det er vanskeligt at ekspliciterer konstruktet; at det opleves som en instrumentaliserende og reducerende. Med sådanne formuleringer ekspliciterede, skriver den norske eksamensgruppe, er bekymringen, at undervisningen i uhensigtsmæssig grad indsnævres mod eksamen (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 6.3.1). At undlade at ekspliciterer slutninger om og ved eksamen må bygge på implicite rationaler om, at sprogliggørelse spænder ben for at forstå et fag i al sin kompleksitet (Fafner 1982 s. 50). Er man med den Vygotsky/Fafnerske tilgang overbevist om, at det at formulere sig og ytre sig skærper tanken og argumentet, som jeg skrev i afsnit 6.2.2, s. 72, så vil det være ønskværdigt, at aktører i den danske didaktiktradition kan sætte ord på konstruktet.

En anden mulig position kunne være at ekspliciterer konstruktet til bunds - at det er entydigt beskrevet og kortlagt en gang for alle, og resultatet kunne udmønte sig i uhensigtsmæssigt lange tjeklister, hvorved overordnede retvisende bedømmelser besværliggøres. Fremtrædende forskere i assessmentlitteraturen som Baird, Andrich, Hopfenbeck, Stobart og Wiliam pointerer netop, at en sådan flad og endelig tilgang til konstruktet, bør udfordres (Baird et al., 2017; Wiliam, 2017).

Hvis man fra et elevperspektiv antager, at elever navigerer for at forstå konstruktet ved mundtlige eksaminer for at kunne forberede sig og præsentere det mest adækvate svar ved eksamenspræsentation og -dialog, så må et implicit konstrukt i lovdokumenter og i praksis være udfordrende. Elevernes 'mavefølelse' skal være veludviklet (jf artikel 2, s. 126). Fra et elevperspektiv må de mulige konsekvenser af eksamensresultatet betyde, at eleverne må være interesserede i at kunne ekspliciterer konstruktet. Kviftes norske undersøgelse af mundtlig eksamen fra de studerendes perspektiv finder usikkerhed om, hvad eksaminerne undersøger og formulerer positionen således:

Det er uheldig at dette over førti år gamle sitatet fra et norsk universitet til en viss grad kan se ut til å ha gyldighet for hvordan studenter oppfatter situasjonen i dag: "Litt satt på spissen kan vi si at universitetet har hatt en tendens til å møte studentene med følgende krav gjennom studietiden: "Vi vil ikke si noe særlig om hva vi venter av deg. Vi gir en undervisning som vi tror kan være relevant. Men til slutt skal vi i alle fall undersøke meget nøye i hvilken grad du har nådd de mål vi ikke har presisert. (Kvifte, 2011, s. 163 citerer Handal & Osnes 1970)

Fra elevperspektivet er konstruktformulering altså interessant, og der ligger en betydelig opgave i at afklare, hvordan konstruktet kan sprogliggøres på hensigtsmæssige måder. Snarere end at diskutere, *om* konstruktet skal ekspliciteres, bør diskuteres, *hvordan* det kan ekspliciteres, og hvordan sådanne ekspliciteringer undgår at stivne. Hvis konstrukt-ekspliciteringer skal kunne influere elevernes navigeringer frem mod eksamen, må de foreligge *før* selve eksamensforløbene.

## 7.2 Centralisering, professionalisering og argumenter for eksamensformer

Som del af den sociale, kontingente virkelighed, konstruktet indgår i, står spørgsmålet også om, *hvis* konstruktet er, dvs. hvem der kan have gavn af at interessere sig for assessmentteori, når konstruktet står utydeligt i den danske didaktiske tradition. Da lærerne ved deres praksis i klasserummet er i fokus for elevernes navigeringer (jf. artikel 2 og 3), mener jeg, at konstrukt-ekspliciteringer skal kunne influere elevernes navigeringer frem mod eksamen, må de foreligge *før* selve eksamensforløbene.

Lærerne står i de traditionelle mundtlige eksaminer som absolut centrale figurer: De udformer materialerne, de godkender hinandens eksamenssæt, og de gennemfører bedømmelserne lokalt.

At anvende Kanes argumentationsbaserede assessmentteoretiske begreber i undersøgelser af danske mundtlige eksaminer betyder ikke, at jeg foreslår at fjerne definitionsretten over konstruktet fra fagfolkene, fra lærerne. Snarere mener jeg, at en argumentationsbaseret tilgang til eksamen kan bruges til at pege på, at de refleksioner og argumenter, som lærere gør sig i forbindelse med undervisningen, har ligheder med dem, som assessmentteorien peger på i forbindelse med eksamen, dog med respekt for forskellen på de to situationer. Dette vil jeg uddybe i dette afsnit.

Assessmentteori stammer fra de angelsaksiske lande, der har været opbygget efter curriculumtraditionens administrationssystemer. Her er centraliserede læreplaner, der i detaljer fastlægger undervisningen med den konsekvens, at læreren implementerer det centrale systems krav (Smagorinski et al., 2002; Westbury et al., 2000, s. 17). Den lærerautonomi og professionalitet, der ligger i den didaktiske lærerrolle, er udskiftet med målinger og ”resultaterne af deres undervisning måles gennem test af elevpræstationer” (Krogh & Raae, 2020, s. 243). Krogh og Raae henviser til evidens og målstyring som redskaber til at kontrollere uddannelsessystemet, hvor ”lærere anskues (...) som en del af det problem, som reformprogrammet skal løse”, fordi ”lærernes omsætning af undervisningsplanerne i klasseværelset” ikke tillægges stor betydning, når curriculumforskere har udviklet læreplanerne (Krogh & Raae, 2020, s. 243). Evidens og test i denne tænkning er snarere fx PISA-test end mundtlige eksaminer. PISA-tests kan undersøges med Standards in Psychological and Educational Testing, men det ligger ikke i teorien og principperne, at tests skal anvendes til central styring. Kanes assessmentteori, som jeg anvender i afhandlingens artikel 1, har ikke indlejret bestemte holdninger til, hvem der har kompetencer til at varetage den designopgave og den konstruktformulering, som er assessmentteoriens kerne. Den amerikanske Standard har ikke status af lov, men er resultatet af kontinuerlige forskningsbaserede diskussioner om forholdene for de implicerede parter i forbindelse med assessment (Standards, 2014). Spørgsmålet om lærerautonomi på eksamensområdet har principielt ikke med assessmentteoretiske begreber at gøre.

De assessmentteoretikere, som bidrager til den teoretiske ramme for denne afhandling, har i udstrakt grad samme ambitioner som didaktikteoretikere på elevernes vegne. Selvstændige og ambitiøse lærere i angelsaksiske lande har argumenteret for at undersøge og diskutere eksamens funktion for undervisningen og for eleverne (James, 2017, s. 405). At tilegne sig viden om eksaminer og undersøge eksamenssystemer og de involveredes perspektiver på dem, er ikke det samme som at bifalde bestemte eksaminer som sådan. Dette gælder både for mundtlige eksaminer og for fx nationale test. Imsen formulerer det således:

Om vi som profesjonspedagoger, fagdidaktikere eller lærere skulle ønske å ha en stemme i den nasjonale diskursen ved å bidra med vår systematiske innsikt om skole, undervisning og læring, ja, da kan vi ikke sette oss på sidelinjen og hevde at kunnskap om målstyring og New Public Management ikke er relevant. (Imsen, 2006, s. 252).

Danske lærerne vil i beskrivelser af konstruktet have et udgangspunkt for at kunne diskutere bedømmelse som en social praksis, hvis argumenter og antagelser kan undersøges med Kanes dekonstruerede validitetstilgang (Newton & Shaw, 2014). Som Spolsky beskrev, er der brug for samarbejde mellem felter og kompetencer for at udvikle gode eksamensformer (Spolsky, 1976). Assessmentteoretiske overvejelser kan muligvis styrke de lærerprofessionelles position i spørgsmålet om, *hvis* konstruktet er – og give anledning til at reflektere over, hvordan mundtlige eksaminer bliver praktiseret, i håb om at eksamensformaterne kan fremstilles begrundede og reflekterede i overensstemmelse med et aktuelt lærings syn (James, 2017, s. 406). Når nu vi har mundtlige eksaminer, som har så lang en historie bag sig, må det give anledning til netop at argumentere for, hvordan de er velegnede til at udprøve netop den ”slags læring”, som vi gerne

vil bedømme i de mundtlige eksaminer. Spørgsmålet om validitet og reliabilitet ved eksamen peger muligvis på interne diskussioner om, hvad fag er, hvordan de didaktiseres (Krogh & Raae, 2020). Det er vanskelige faglige diskussioner, men de synliggør snarere relevansen af assessmentteoriens begreber, end de skaber grobund for at afvise dem. Som britiske Mary James formulerer det:

Then, as now, the tests and examinations often defined the curriculum rather than the other way around. This would not matter if they were 'good' tests to teach to, but often they were not congruent with valued educational purposes. (...) These constraints were not simply practical; they were structural and experienced as 'assault on values'. (James, 2017, s. 404)

Hvis klangen af *konstrukt* er for psykometrisk i en dansk didaktisk kontekst, må *det, man bedømmer ved eksamen*, kunne kaldes noget andet, fx Klafkis betegnelse: Målestokken. Klafki skriver, at eksamens funktion er at udgøre et bedre selektionssystem end det feudale: at lade dygtighed og flid være bestemmende for borgeres fremtid frem for deres ophav (Klafki, 2002). I stedet for de "skematiske og upræcise kriterier for præstationsbedømmelsen" (Klafki, 2002, s. 262) som findes i den skole, Klafki skriver om i 1985, kræver det "fundamental nybestemmelse af skolens mål, indhold og læringsformer, det vil sige inden for rammer af det, der i dag internationalt diskuteres under begrebet curriculumrevision" (Klafki, 2002, s. 259). Klafki beskriver målbestemmelserne, der "ofte uforsigtigt anvendes indholdsløst og floskelagtigt":

[E]vne til selv- og medbestemmelse, evne til kritik og vurdering, udvikling af det unge menneskes evne til for sig selv og for andre at kunne analysere samfundsmæssige og individuelle hindringer for realiseringen af selv- og medbestemmelse og evne til kritik og vurdering, udvikling af individuel og samfundspolitisk handlekraft. (Klafki, 2002, s. 257)

Sådanne målestokke kan ikke opfyldes af enkelte elever i Klafkis demokratiske skole; der må interageres med andre for at overkomme tendensen til en individualistisk og konkurrencepræget skole. Målestokken bør revideres til at fokusere på:

[P]ræstationskriterier, der henholder sig til åndelige *processer*, fx *gennemførelsen af kommunikation i undervisningen, udviklingen af en kritik* – fx i forbindelse med en kammerats eller lærers argumentation – *forløbet af en matematisk eller naturvidenskabelig problemløsning osv.* Der er ingen tvivl om, at det er langt sværere at udvikle objektiverbare kriterier herfor og at gøre disse forståelige for alle involverede – lærere, elever, forældre og offentligheden – end fx kriterier for fejløptælling i diktater, konstateringen af korrekte, i den væsentlige normerede løsninger i matematikopgaver eller oversættelser fra fremmedsprog osv. (Klafki, 2002, s. 260 kursiv i original)

Disse bedømmelser retter sig mod kollektive processer frem for individuel præstation af bestemte faglige fakta. Elever bør forholde sig lige så kritisk til eksamensmålestokken som til andre samfundsforhold, og derfor også deltage i formuleringer og refleksioner over dem (Klafki, 2002, s. 259, 264). Dette kunne pege i retning af James sociokulturelle assessment frem for den behavioristiske og kognitive-konstruktivistiske assessment. Begrebsanalytikeren Klafki indrømmer her, at det er vanskeligt at foretage sådanne bedømmelser og definere mere procesorienterede læringsmålestokke.

Problemet om målestokken er ikke med tiden blevet uaktuelt. Klafki argumenterer vel at mærke ikke imod præstationsbedømmelse pr. definition, da det er en samfundsnødvendig opgave at sammenligne den enkelte med andre, og for den enkelte at få erfaring med at blive sammenlignet. Det skal bare kun foregå i begrænset omfang, og det bør give anledning til bekymring, at bedømmelsen og målestokken ikke er mere entydig, end den er (Klafki, 2002, s. 267–268). Det

betyder, med inspiration fra tyske Klafki, at eksamens ekspliciterede målestokke kan have processuelt fokus, og at tilgangen til eksamen, med inspiration fra engelske James, kan gennemføres ud fra en sociokulturel tilgang til eksamen.

Didaktikkens fokus på lærernes løbende refleksion over undervisning spejles i argumentationsbaseret validering af eksamen. Det understreges af Krogh, Raa og Ongstads *ing-*former i didaktisering og professionalisering (Krogh & Raae, 2020, s. 223; Ongstad, 2006). Validitet i assesmentteori er blevet redefineret til *validering* (Standards, 2014; Kane, 2006; Messick, 1989) for at vise, at validitet i eksamen ikke afgøres en gang for alle, men må udvikle sig i takt med refortolkninger af konstrukter, samfundsudviklingen og indsigt i/undersøgelse af konsekvenserne af eksamensdesign. Det omfattende stykke valideringsarbejde, der ligger i at formulere, hvad der bedømmes, foreslå et velargumenteret eksamensdesign, prøve det af i praksis og revurdere slutningernes holdbarhed, kunne have en vis lighed med den didaktiske proces med planlægning og udførelse af samt refleksion over undervisningen, selvom grundfunktionerne er forskellige. Gudem lægger vægt på den didaktiske refleksion og på praktisk handling (Gudem, 1998, s. 7), og Kane fokuserer på bedømmelsers *Interpretation og Use* (Kane, 2013). Didaktikkens analyse af *whats, hows og whys* (Gudem, 1998, s. 36) kunne overføres til eksamenssituationen ved, at lærere diskuterer, ekspliciterer og argumenterer for bedømmelsespraksisser ved mundtlige eksaminer, ligesom for deres undervisning. Lærernes position i diskussioner af mundtlige eksaminer vil jeg uddybe i det næste afsnit.

### 7.3 Kritik? Af hvem?

Min undersøgelse er ikke udformet eller tænkt som kritik af lærere, eksaminatorer eller censorer. At undersøge elevers eksamenspraksis i en langstrakt historisk eksaminationstradition retfærdiggør ikke ansvarsplacering hos enkelte individer eller involverede grupper af interessenter. Undervisningen i en dansk dannelsestradition har til formål at ruste eleven til fremtiden i al sin uvisse ikke-reducerbare detaljerighed, og undervisningen søger meget mere på elevernes vegne end, at de skal *komme igennem* eksamen. I det danske system ligesom i en række andre lande, fungerer lærerne også som bedømmere – uanset hvilket forhold til eller praksis i forbindelse med bedømmelse, den enkelte lærer har.

Bedømmerrollen i mundtlige eksaminer er i den nuværende model stærkt kontekstafhængig og en generationsoverleveret praksis. Dansk lovgivning angiver, at hvis du er kompetent til at varetage undervisning i et fag, så er du dermed kompetent til at fungere som censor (Eksamensbekendtgørelse, 2016, s. §26). Ifølge lovdokumenterne er der altså ækvivalens mellem undervisning og bedømmelse; undervisningskompetence er en proxy for bedømmelseskompetence. En lærers funktionsskifte fra underviser til eksaminator og censor og den opgave, der følger med i designet af eksamensmaterialet, fordrer andre svar på de didaktiske *what, how og why* (Gudem, 1997, s. 249; Jølle & Skar, 2018; Skar & Jølle, 2017). Den sparsomme danske forskning på området leverer ikke mange udgangspunkter for, at fagprofessionelle kan undersøge, reflektere over, kritisere og udvikle de nuværende eksamensordninger og -praksisser. Det er op til lokale initiativer at reflektere over mundtlige eksaminer, hvis materiale og gennemførelse sker under kontekstdominerede forhold, når lærere skal varetage rollen som bedømmer, og disse erfaringer har vi ikke systematisk indsigt i (Baird et al., 2017, s. 341).

Eksaminationernes guidelines fra ministeriet i form af læreplanen indeholder en vag retningslinje, der ikke argumenterer for eksamensformen som resultat af en faglig diskussion (jf. artikel 1), og der er ingen formelle krav om uddannelse som bedømmer ud over, at man skal være kompetent til at varetage undervisningen. Der er ingen såkaldt rettevejledning som ved de skriftlige eksaminer, og genreforventningerne til elevpræsentationerne er ikke nær så eksplicite

som ved skriftlige eksaminer. Det er op til den enkelte eksaminator uanset anciennitet og erfaring at udforme det materiale, som elevernes eksamen består af, og i den forstand indgår eksaminator i designopgaver af den mundtlige eksamen. Det konkrete materiale er i sidste ende et væsentligt grundlag for elevens muligheder for at demonstrere at have nået læringsmålene, som er udgangspunktet for eksamen. At vurdere om det enkelte eksamensspørgsmål eller kildesæt er sværere eller lettere end de andre i en større bunke, og hvordan eksamensspørgsmålet muliggør demonstration af læringsmålene, er en individuel vurdering. Den skal foretages under de ansættelsesforhold, der er givet lærerne i et økonomisk presset dansk gymnasium. Censorfunktionen, der står som garant for mundtlig eksamen og materialets kvalitet ved at acceptere spørgsmål og materiale, er underlagt samme vilkår, ligesom begge bedømmesplanlægning er underlagt udtrækningsystemets uvished.

Når læreren bliver eksaminator, sker et grundlæggende skifte til *omvendt undervisning*, fordi eleven har formidlerrollen (Kalthoff, 2013, s. 98). En lærer har lov til at 'give det rigtige svar', hvorimod en eksaminator ikke må. I så fald er eksamen ugyldig, det er snyd – eller det er i det mindste ikke elevens præstation, der er i fokus, hvis en eksaminator udtaler besvarelsen. Hvornår rolleskiftet præcis opstår i praksis kan være før, under eller efter spørgetimer eller i læseferien. Dette skifte er i princippet uafhængigt af, om der foreligger en klar, lovbestemt retningslinje om bedømmelsen eller ej. Jølle og Skar skriver i en undersøgelse af bedømmelser af skriftlige eksaminer i Norge, at det kan være konfliktfyldt at skulle være henholdsvis lærer og bedømmer på trods af kursusdeltagelse med formålet at sikre validitet og reliabilitet i bedømmelserne (Jølle & Skar, 2018; Skar & Jølle, 2017). Selv efter etablering af lærerfortolkningsfællesskaber om bedømmelserne, placerer lærerbedømmerne sig forskellige steder på et kontinuum fra ”professionel bedømmer”, der holder sig til kriterierne til ”uafhængig lærer ekspert”, der føler sig berettiget til enten af se bort fra kriterierne eller at tilgodese eventuelle motiverende elementer for eleven (Jølle & Skar, 2018).

Interreliabilitetsstudier i forbindelse med skriftlige eksaminer viser, at der ikke er enighed om bedømmelser af skrivning (e.g. Borgström & Ledin, 2014; Skar & Jølle, 2017), og det samme viser sig i Troelsens undersøgelse af danske skriftlige afgangsprøver i folkeskolens 9. klasse (Troelsen, 2020). I svensk kontekst skriver Borgström og Ledin, at der heldigvis tegner sig et billede af, at lærere inden for samme fagfelt bedømmer mere ens end fx journalister, men at der stadig er større forskel i bedømmelserne, end man kan være interesseret i. Problemer med reliabilitet bør ikke lede til at menneskelig, hermeneutisk fortolkning af (skrevne) tekster afskaffes til fordel for mere tekniske rationelle formater som multiple choice-formater. Snarere bør det materiale, der støtter bedømmerne, udformes i samarbejde med lærere, og det må anses for en lødig diskussion at stille krav fra elevperspektivet til de bedømmelser, der kan få sociale konsekvenser (Borgström & Ledin, 2014, s. 136). Min antagelse er, at disse udfordringer også er gældende for de mundtlige eksaminer. Det forhold, at den mundtlige præsentation ikke er fastholdt på skærm eller papir, skærper problemstillingen om bedømmelsen, da mundtlige formuleringer er mere flygtige end skriftlige. At bedømmelsen sker ved, at eksaminator og censor kan overbevise hinanden ved votering direkte efter elevens mundtlige præstation, fjerner ikke reliabilitetsspørgsmålet. At eksaminator og censor sammen overvårer og bedømmer elevens præstationer i et fælles fag, kan eksemplificere og udfordre et mere eller mindre eksplicit formuleret fagdidaktisk konstrukt - det kan være en mulighed for, at fagfolk sammen kan analysere og diskutere faglige målestokke ud fra det eksempel, som elevens eksamenspræstation udgør. Dette er dog i øjeblikket ikke det primære formål for eksamen. Spørgsmålet er, om faglige uenigheder risikerer at ende som den enkelte elevs problem ved eksamen.

Opsummerende mener jeg, at en eksplicitering af, hvad mundtlige eksaminer bedømmer, har den funktion, at både elever og lærere er bedre stillet ved at have reflekteret over kvalitetskriterier ved bedømmelserne, og det kræver et niveau af sprogliggørelse. Målestokken vil kunne

formuleres som processuelle mål, og jeg finder grundlæggende, at assessmentteori (i den her anvendte argumentationsbaserede tilgang) er kompatibel med den dansk-tyske didaktiske tradition, da de deler ambitioner om en fortløbende refleksiv udvikling af de praksisser, som undervisning og eksamination er. At bruge assessmentteori indebærer fra mit perspektiv ikke at fratage lærerne definitionsretten over konstrukt og eksamensformater. Dens begreber ville snarere kunne bistå lærerne med at argumentere for de eksaminer, som de finder er mest hensigtsmæssige. Dermed har jeg fremlagt grundlaget for og refleksioner om mit teorivalg til artiklernes empiriske materiale og analyser, og det er blevet tid til at fremstille afhandlingens artikler.





*Julie Marie Isager*  
*Syddansk Universitet*

DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.8204>

## (8. Artikel 1)

# Konstrukt, generalisering og held ved mundtlige eksaminer i gymnasiet

### Sammendrag

Danske gymnasieelever bliver – ligesom norske – eksamineret ved mundtlig præsentation og samtale om et udtrukket emne af deres lærer og en censor fra et andet gymnasium. Disse eksaminer undersøges ikke systematisk, og der forskes ikke i dem. Det samlede eksamensresultat er high-stakes og får konsekvenser for elevens fremtidige uddannelsesmuligheder. Artiklen undersøger centrale danske styredokumenter, der regulerer mundtlige danske eksaminer i gymnasiet ved at lægge et teoretisk blik hentet fra international anerkendt assessmentteori: Hvad intenderer eksamen at måle? Assessmentteoretiske begreber defineret af Standards for Educational and Psychological testing og Michael T. Kanes argumentationsbaserede tilgang til validitet bruges til at søge efter et *konstrukt* og slutninger i eksamenssystemet. Data er lovdokumententer samt læreplan og vejledning i historiefaget som eksempel i det almene gymnasium med et almindelig og studieforberegende formål. Dermed er artiklen et tillæg til Acta Didactica Norges temanummer vol. 12 nr. 4 om Test og eksamen i Sverige og Norge. Studiet finder, at konstruktet er vanskeligt at identificere. Antagelser om mundtlige eksaminer er ikke ekspliciterede i dokumenterne, og slutninger må analyseres frem. Eleven eksamineres i et dobbelt udtræk- eller samplingsystem: Eksamensfaget udtrækkes og emnet inden for disciplinen udtrækkes. Der etableres dermed en antagelse om vidtgående generaliseringsmulighed af testresultatet på tværs af fag. Det diskuteres om assessmentteori egner sig til diskussion af traditionsrige danske mundtlige eksaminer.

Nøkkelord: mundtlig eksamen, assessment, konstrukt, gymnasiet, Danmark

## Construct, Generalization and Luck in Danish Oral Examinations in Upper Secondary School

### Abstract

Danish and Norwegian upper secondary school students are assessed on their presentation and discussion of a sampled topic by their teacher (the examiner) and a teacher from another school (external examiner). These oral exams are not investigated systematically even though they are high stakes tests with considerable consequences for the students' potential choice of further education. The article investigates the *construct* of the oral exam: What are oral exams intended to assess? Data are key law documents, the curriculum and the instructions given for the subject of History as an example. The documents are read with assessment theory as defined in the Standards

for Educational and Psychological Testing and Michael T. Kane's argument-based approach to validity. The study finds that the construct is difficult to identify. No explicit arguments or inferences are found in the documents read, and inferences must be interpreted between the lines. Each student is assessed in a double sampling system: The subject is sampled, and the theme of the exam is sampled within the subject. The article shows a system built with inferences of extensive generalization from one score interpretation to potential other performances across the curricula. It is discussed whether assessment theory is adequate for the Danish educational traditions.

Keywords: oral exam, assessment, construct, upper secondary school, Denmark

## Introduktion

”Velkommen, kom indenfor og træk et spørgsmål”, siger eksaminator smilende til eksaminanden, der ser nervøs ud ude på gangen. I lokalet ligger en stribe små sedler med bagsiden op klar til træk. Censor står ved bordet med den traditionsrige grønne dug.

Mundtlige eksaminer har været en central testmetode i danske eksaminer i gymnasiet siden 1848 (Haue et al., 1998, s. 33–34). Den bliver specificeret gennem årene, men ændrer ikke navn eller status. Fra 1964 prøves elever ikke i alle fag, men kun i fag der udtrækkes (Undervisningsministeriet, 1964), og nutidige eksaminer har dermed historisk ballast, svarende til norske mundtlige eksaminer (Uddannelsesdirektoratet, 2019a). Eksaminerne er high-stakes<sup>1</sup> for de 18–20-årige elever, da optagelse til danske videregående uddannelser administreres efter studentereksamens karaktergennemsnit<sup>2</sup>. Optagelsessystemet til danske universiteter diskuteres<sup>3</sup>, og der har været enkelte rapporter med forslag til revision af eksamensformer og censorsystemet (Danmarks Evalueringsinstitut, 2003; Undervisningsministeriet, 2008), men hverken danske studentereksaminer eller mundtlige eksaminer diskuteres offentligt, selvom stort set alle voksne har erfaringer med testmetoden, fordi den også findes i folkeskolen. Litteratursøgning efter dansk forskning i mundtlige studentereksaminer giver kun få hits.<sup>4</sup> Tofteskov og Leth Andersen (2016) introducerer til danske eksamensformer, og eksamensformers validitet er undersøgt sparsomt i universitetskontekst (O'Neill et al., 2019; Skov, 2013). I Norge debatteres eksaminer offentligt, men der forskes kun begrænset, beskriver Uddannelsesdirektoratets ”Eksamensgruppa”, der giver et forskningsoverblik over et bredt antal spørgsmål angående slutvurdering (Uddannelsesdirektoratet, 2019a). Acta Didactica Norges temanummer (vol. 12,

---

<sup>1</sup> En term for, at testresultatet får håndgribelige konsekvenser, se evt. Standards (2014) s. 188–189.

<sup>2</sup> Studiepladser til videregående studier fordeles via kvote 1 (gennemsnit af eksamens- og årskarakterer fra gymnasiet) og kvote 2 (gennemsnit af eksamens- og årskarakterer fra gymnasiet rækker næsten, og det videregående uddannelsessted kan stille supplerende krav i forbindelse med optaget). Der er få studiepladser i kvote 2.

<sup>3</sup> Det danske Uddannelses- og Forskningsministeriet skriver om fokus på et nyt optagelsessystem i foråret 2019 på <https://ufm.dk/uddannelse/indsatsomrader/bedre-optagelsessystem>.

<sup>4</sup> Se bilag med søgestreng og databaser.

nr. 4, 2018) har svenske og norske studier af prøver og eksamen i skolen, men ingen danske studier.

Den spredte internationale forskning i mundtlig eksamen beskæftiger sig kun sjældent med, hvad der måles (se dog Borger, 2018; Bøhn, 2016; Dobson, 2008; Palmér, 2010). Hovedsagelig tematiserer forskningen specifikke elev- og lærer-erfaringer eller anskuer mundtlig eksamen som en alternativ eksamensform (Huxham et al., 2012; Joughin, 2003; Kalthoff, 2013; Kvifte, 2011; Maugesten, 2011; Pearce & Lee, 2009; Rolin, 2013).

Internationalt forskes og udvikles test og eksamen under termen *assessment*. Omfattende amerikansk *assessment*-forskning sammenfatter kvalitetstandarder for eksaminer i konsensusdokumentet *Standards for Educational and Psychological Testing* (forkortet til *Standards*) forfattet af organisationerne American Educational Research Association, American Psychological Association og National Council on Measurement in Education (Standards, 2014). Her er udgangspunktet begrebet *the construct*, der i Sverige og Norge omtales som *konstruktet* (fx Erickson & Gustafsson, 2014; Uddannelsesdirektoratet, 2019a).

Denne artikels forskningsspørgsmål undersøger, hvad der sker, hvis danske mundtlige eksaminer i gymnasiet læses med *assessment*-teori: Hvad er danske mundtlige studentereksameners konstrukt? Samt om *assessment*-teori er relevant for et studie af en eksamensform i en dansk didaktisk tradition? Artiklen bidrager til nordisk forskning i mundtlige eksaminer med et teoretisk fremmed blik fra international *assessment*-teori på de officielle rammer for en dansk traditionel eksamensform med substantielle konsekvenser for eleverne. Først præsenteres *assessment*-teori, og derefter fremlægges den analytiske operationalisering i metodeafsnittet, der også præciserer de læste styredokumenter. Mundtlige eksaminers konstrukt søges fremanalyseret i en såkaldt konstruktaspektanalyse, der gennemføres på uddannelsesniveau og på fagniveau. Grundlæggende slutninger i eksamenssystemet analyseres med Kanes argumentationsbaserede tilgang til validitet. Herefter diskuteres analysefund og teoriens forklaringskraft i en dansk uddannelsestradition.

## Assessmentteori

Den amerikanske standard baserer sig på refleksioner over *assessment* siden 50'erne (Cronbach & Meehl, 1955; Kane, 2013; Messick, 1989). American Psychological Association (APA) opregner 66 tidsskrifter, der beskæftiger sig med *assessment* kvalitativt og kvantitativt i uddannelse og psykologi<sup>5</sup>, og der er centerdannelser i USA og Europa, der løbende undersøger validiteten af test og eksamination i uddannelsessystemet<sup>6</sup>. *Konstruktet* står centralt og defineres:

<sup>5</sup> <https://www.apadivisions.org/division-5/resources/journals/index> , læst 28.maj 2019.

<sup>6</sup> Fx Oslo Universitets Centre for Educational Measurement, Dublin City University Centre for Assessment Research, Policy and Practice in Education, Helsinki Universitets Centre of Educational

The term *construct* is used in the *Standards* to refer to the concept or characteristic that a test is designed to measure. Rarely, if ever, is there a single possible meaning that can be attached to a test score or a pattern of test responses. Thus, it is always incumbent on test developers and users to specify the construct interpretation that will be made on the basis of the core or response pattern. (Standards, 2014 s. 11)

Et eksempel er ”mathematics achievement” (Standards, 2014, s. 11), der som alle andre konstruktter må fortolkes, præciseres og udfordres. Konstruktet er påvirket af mangefacetterede logikker og processer – en konstruktion, som termen konstrukt så tydeligt indikerer. Det eksamen udprøver, eksisterer ikke som afgrænset endegyldig enhed, men praktiseres socialt under indflydelse af mange parametre (Messick, 1989). De sociale praksisser konstruktet findes i, må opdeles for at kunne identificeres systematisk, og det gøres ved at pege på aspekter, som indikerer konstruktet (Messick, 1989, s. 17). Konstruktet fungerer som referencepunkt for validering.

*Validering* defineres som processer hvor teoretiske og empiriske belæg hentes som dokumentation for, at elevens eksamensresultat og dets brug er gyldigt i forhold til formålet (Standards, 2014, s. 11; Utdanningsdirektoratet, 2019a, 4.1). Validering foregår som successive undersøgelsesprocesser af praksisser og slutninger, der påvirkes af normer, og er dermed gradsspørgsmål. Eksamination kan ikke bedømmes universelt enten valid eller ikke-valid, eftersom ”[t]ests do not have reliabilities and validities, only test responses do” (Messick, 1989, s. 14). Et klart defineret konstrukt er et udgangspunkt for valide eksamensresultater, men mange aspekter af eksamensforløb må undersøges for at validere resultatet:

Validation involves careful attention to possible distortions in meaning arising from inadequate representation of the construct and also to aspects of measurement, such as test format, administration conditions, or language level, that may materially limit or qualify the interpretation of test scores for various groups of test takers. (Standards, 2014, s. 13)

Historisk har assessmentteori flyttet sig fra fokus på testens indhold (content validity) og sæt af referencekriterier (criterion validity) til de to i forening: om testen måler det, den hævder (construct validity). Dermed fokuserer validering på de sociale processer, som testen optræder i. Spørgsmålet flytter sig fra validitet til validering, da Messick i 1989 samler tidligere validitetstyper i construct validity for at fokusere på spørgsmål om eksamens retfærdighed for den enkelte elev (Messick, 1989, 1995, s. 741). I stedet for isoleret at undersøge testens enheder (i multiple choice-formater kaldet *items*), blev en bred tilgang til validering at fokusere på konsekvenserne af testen for de involverede parter: elever, forældre, lærere og administration, uanset testmetoden. Idealet er at sikre, at assessment ikke kolliderer med sociale værdier om retfærdighed med formålet, at ”social consequences should not be attributed to any source of test invalidity” (Messick,

1995, s. 748), og at validering bliver en kontinuerlig proces mellem mange interessenter. Denne teori om assessment dækker alle typer af testmetoder og ikke kun multiple choice-formater (Standards, 2014).

Messick beskrev i 1989 to *trusler mod validitet*, der har dannet præcedens i en grad, så Standards opfører termerne uden at henvise til Messick (Standards, 2014, s. 12 og 217; Messick, 1989, 1995). Kane henviser gentagne gange til dem (Crooks et al., 1996; Kane, 1992, 2006, 2013):

- *Construct underrepresentation*: Prøven tester for snævert i forhold til det intendede konstrukt.
- *Construct-irrelevant variance*: Prøven tester bredere end det intendede konstrukt; der udprøves flere parametre end ekspliciteret.

Det er ikke entydigt at afgøre konstruktrelevans eller -irrelevans. Messick eksemplificerer med, at kommunikative evner ved en matematiktest vil kunne vurderes som både relevant og irrelevant alt efter konstruktfortolkningen (Messick, 1995, s. 743), hvilket accepteres i Standards (2014, s. 12). Truslerne mod konstruktvaliditeten gælder både for store nationale assessmentprogrammer og for mere lokal bedømmelse.

*Kanes argumentbaserede tilgang til validitet* operationaliserer Messicks krav til det nye udvidede konsekvensperspektiv i to faser: 1. *Interpretation/Use Argument (IUA)* og 2. *Validity argument* (Kane, 1992, 2013, s. 8).

1. IUA ekspliciterer validitetsargumenterne i slutninger, der præciserer, hvordan testen rettelig undersøger det intendede konstrukt (Kane, 2013). Interpretation eller fortolkninger defineres hos Kane som: "[T]o explain the meaning of the score and, thereby, to make at least some of the implications of the score clear" (Kane, 1992, s. 527). Ved at acceptere både fortolkninger og praksisser som grundlag for IUA kan både skrivebords- og feltstudier bruges som datagrundlag. Fire slutningstyper er almindeligt forekommende: Scoring (at oversætte en observation til en bedømmelse), generalisering (at bedømmelsen af en observation kan generaliseres til andre observationer), extrapolation (at bedømmelsen kan overføres til en ikke-skolekontekstuel situation) og implications (hvordan bedømmelsen indgår i eller informerer handlinger) (Kane, 1992, s. 529, 2006, s. 24, 2013, s. 25). Generaliseringsantagelsen beskrives således:

The observations are treated as if they have been sampled from some universe of observations, involving different occasions, locations, and observers that could have served equally well; in generalizing over conditions of observation, one draws conclusions about the universe of possible observations on the basis of a limited sample of actual observations. The assumptions supporting such inferences are invariance laws stating that the conditions of observation involved in the measurement can be allowed to vary along certain dimensions without changing the outcomes. (Kane, 1992, s. 529)

Generalisering af et testresultat til andre kontekster står centralt i eksamensvalidering (Standards, 2014, s. 18). Kriterierne for IUA er 1. klarhed, at argumentationen for validiteten af eksamensresultatet er tilstrækkelig ekspliciteret, så

slutninger kan kritiseres og afprøves, 2. kohærens mellem argumentets dele, og 3. rimelighed, argumentationens antagelser anses for at være gyldige (Kane, 1992). Et argument kan kritiseres ud fra alle tre kriterier, men "weak assumptions, especially weak "hidden" assumptions, are typically the most serious problem" (Kane, 1992, s. 528). Standards opregner lignende kriterier for klarhed og løbende valideringsundersøgelser:

1.0 Clear articulation of each intended test score interpretation for a specified use should be set forth, and appropriate validity evidence in support of each intended interpretation should be provided. (Standards, 2014, s. 23)

Det er testdesigners opgave at klargøre testens intenderede konstrukt, målgruppe og brug – at der skal leveres et rationale og bevis for, at testdesignet er adækvat og tydeligt deklareret (Standards, 2014, 1.1, 1.2 og 1.3 s. 23).

2. I *Validation Argument* undersøger man systematisk, om slutningerne i IUA holder ved at udfordre argumenterne med forskellige typer af empiriske studier. Standards bruger udtrykket "validity evidence" for disse empiriske undersøgelser og skriver (2014, s. 21), at et "sound validity argument integrates various strands of evidence". Det er argument og slutninger der valideres med konstruktet som udgangspunkt (Kane, 2006).

De to faser adskilles primært af deres intention om at kortlægge og at undersøge holdbarheden af validitetsargumentationen. Inspirationen til den argumentationsbaserede validering er hentet fra bl.a. Toulmin (2003) og Perelman og Olbrechts-Tyteca (1969) – et praktisk argumenterende udgangspunkt med afsæt i retorik frem for formel logik (Kane, 1992, 2006, 2013). Det giver en fleksibel teoretisk ramme, der kan tilpasses til konteksten (Kane, 2013, s. 10). Der er ikke bestemte mønstre eller tjeklister for valideringen, og Kane henviser til Toulmins argumentmodel (Toulmin, 2003) som redskab for at eksplicite og kritisere påstande, belæg og hjemler for slutninger (Kane, 2013, s. 11–12). Kane eksemplificerer en påstand – "Scores on the test are generalizable across samples of items, scorers, and occasions." – og forslår generaliseringsstudier som belæg for eksamensvaliditet (Kane, 1992, s. 531). Eksamensvaliditet er normbaserede diskussioner, der ikke finder et endelig, entydigt svar.

## Metode og empiri

Elevers studentereksamen afholdes i et antal fag, som udtrækkes blandt alle fag, ligesom den norske trekordning (Uddannelsesdirektoratet, 2019a). Undersøgelsen af konstruktet i mundtlige eksaminer i en dansk studentereksamen kan ikke lade analysen blive inden for rammerne af det enkelte fag, da den er underlagt overordnede formål, eksamensbestemmelser, tidsplaner og aktører.

Artiklens data er fire styredokumenter, som tilsammen er de vigtigste bestemmelser for elevernes eksaminer: to på uddannelsesniveau og to på fagniveau. På

et overordnet uddannelsesniveau præciserer *Lov om de gymnasiale uddannelser* (2016), hvad en studentereksamen er og består af. Kapitel 1 om uddannelsernes formål og kapitel 6 om eksamen er relevante for undersøgelsen af konstruktet på uddannelsesniveau. Loven er politisk vedtaget, og politikerne er ansvarlige for det danske eksamensdesign, inklusive testmetodernes udformning. Lovens forarbejder kunne eksplicitere antagelser under eksamenssystemet, men det har vist sig, at forarbejderne ikke indeholder overvejelser om eksamens indretning hverken på uddannelses- eller fagniveau ud over et enkelt ønske om, at ”prøveformerne udvikles, så de rent faktisk afspejler, hvad elever skal kunne i dag” (Betænkning over Forslag til lov om de gymnasiale uddannelser, 2016). Loven henviser for eksamensbestemmelser til *Bekendtgørelse om prøver og eksamen i de almene og studieforbereende ungdoms- og voksenuddannelser* (Eksamensbekendtgørelsen, 2016), et dokument på i alt 13 sider, der, som titlen antyder, dækker alle de gymnasiale retninger og voksenuddannelserne med hver deres profiler og formål. Elevers konkrete eksaminer på fagniveauet er beskrevet i *læreplaner* i bilag til loven (Undervisningsministeriet, 2017). Læreplanen til det enkelte fag følges af en *vejledning*, der ”præciserer, kommenterer, uddyber og giver anbefalinger vedrørende udvalgte dele af læreplanens tekst, men indfører ikke nye bindende krav.” (Undervisningsministeriet, 2018)<sup>7</sup>. På fagniveau er historiefaget udvalgt som eksempel, fordi det er et omfattende fag på højt niveau og er obligatorisk på alle linjer i det almene, studieforbereende gymnasium. Eksamensformen er ændret i seneste reform fra 24 timers forberedelse til 90 minutter.

Dokumentanalysen af mundtlige danske studentereksaminer tager udgangspunkt i to lag af analyse. Første analyse kalder jeg en konstruktaspektanalyse, og jeg har udarbejdet et tekstanalytisk instrument til at identificere og kortlægge aspekter af konstruktet med inspiration fra assessmentteori. Ved at læse konstruktaspekterne i sammenhæng dannes et grundlag for den anden analyse, der udgøres af Kanes Interpretation/Use Argument (IUA), hvor de slutninger som eksamen bygger på, fremlægges (Kane, 1992, 2006, 2013). Bidraget i den anden analytiske fase er at fortolke de slutninger, som lovtæksten må bygge på, og dermed kan de eksplicitte udsagn på uddannelsesniveau og på fagniveau fremstå sammenhængende.

*Konstruktaspektanalysen* er en hermeneutisk læsning designet med udgangspunkt i den internationale assessmentlitteratur. Her identificerer jeg aspekterne hver for sig i dokumenterne og læser dem derefter sammen for at skabe indsigt i, hvordan de interagerer og med- eller modarbejder hinanden. Termen *aspekt* er hentet fra Standards (2014, s. 11). Konstruktaspekterne udarbejdet til dette dokumentstudium fremgår af tabel 1.

---

<sup>7</sup> Den analyserede vejledning fra marts 2018 kan rekvireres hos forfatteren. Den er ikke længere tilgængelig online, da den er erstattet af en ny.

**Tabel 1.** Konstruktaspektspecifikation

Konstrukt-aspekt	Konstruktaspektspecifikation	Henvisninger
Formål med eksamen	Beskriver den intention, der ligger bag testen, den funktion den skal opfylde for de implicerede parter og for samfundet. Knyttet til anvendelse (Use) og konsekvens. ”Assessment for what?” hos Gipps.	Standards s. 14 og 184–188; Gipps 2012 s. 2–4
Kriterier for eksamen	Beskriver de kriterier, som eksamenspræstationen skal leve op til. Historisk knyttet til criterion validity, test criterion og criterion domain.	Standards s. 17, 218; Kane 2006 s. 18
Testens indhold	Beskriver eksamens indhold med reference til litteratur, temaer og lignende. Knyttet til test content og content domain.	Standards s. 14, 218; Kane 2006 s. 19
Test-metode	Eksamensformens præcise rammer med angivelse af tid, materialeomfang og bekendtgørelse af resultatet.	Standards s. 224
Aktører	Involverede parter med funktioner i forbindelse med eksamens gennemførelse. (Standards: test publisher, raters, test developer etc.)	Standards s. 220–224

*IUA-argumentanalysen* er foretaget på baggrund af tekstfortolkningen i konstruktaspektanalysen og har anvendt Toulmins argumentmodel som analyse-redskab. Uddannelsesniveaets lov og bekendtgørelse er læst simultant, derefter er fagniveaets læreplan læst og sidst vejledningen.

## Analyse

Analyseresultaterne er fremstillet i to dele: Først konstruktaspektanalysen, der identificerer aspekter af konstruktet i styredokumenterne på uddannelsesniveau og fagniveau. Som eksemplificerende for, hvilke indsigter det kan give at foretage konstruktaspektanalyse inden formuleringer af IUA, præsenterer jeg eksempler på læsninger af kombinationer af konstruktaspekter. Derefter følger analyse-resultater fra analyse med Kanes argumentationsbaserede framework Interpretation/Use Argument.

### Konstruktaspektanalyse på uddannelsesniveau

Konstruktaspekterne på uddannelsesniveaet identificeres i loven og bekendtgørelsen som anført i tabel 2.

**Tabel 2.** Konstruktaspektanalyse på uddannelsesniveau: Lov om de gymnasiale uddannelser 2016 (Lov) og Eksamenbekendtgørelsen (Eks.bek.).

Konstrukt-aspekt	Konstruktaspektspecifikation på uddannelsesniveau	Henvisninger
Formål med eksamen	1. Certificering af den enkelte elev: ” [A]t dokumentere, i hvilken grad eksaminanden opfylder de mål og krav, der er fastsat for faget og uddannelsen.”	Eks.bek. §1
Kriterier for eksamen	1. Uddannelsens formål: At forberede elever til videregående uddannelse, ”herunder at de tilegner sig almindelig viden og kompetencer gennem uddannelsens kombination af faglig bredde og dybde og gennem samspil mellem fagene”	Lov §1



Testens indhold	Ikke ekspliciteret	
Test-metode	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Der samples 10 eksamensfag for individuel elev. Obligatorisk er kun mundtlig eksamen i studieretningsprojekt</li> <li>2. Eksamen ”tilrettelægges med henblik på at dokumentere graden af målopnåelse i forhold til væsentlige mål og krav”, og ”Prøveformerne skal samlet tilgodese uddannelsens formål”</li> <li>3. Årskarakterer og eksamenskarakterer gives efter matematiske vægte knyttet til fagets niveau (A, B, C)</li> <li>4. Testmetoden specificeres mht. materiale, forløb og præsentationsform i fagene<sup>8</sup></li> <li>5. Opgaverne ved mundtlige eksaminer fordeles ved lodtrækning med mindre andet er angivet</li> <li>6. Bedømmelsen meddeles straks eksaminanden</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lov §45</li> <li>2. Eks.bek. §2</li> <li>3. Lov §49, stk. 2; Eks.bek. §40</li> <li>4. Eks.bek. §2</li> <li>5. Lov §12</li> <li>6. Eks.bek. §33</li> </ol>
Aktører	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ministeriet samler fag individuelt pr elev</li> <li>2. ”Institutionen” udarbejder testmaterialet</li> <li>3. Eksaminator er som hovedregel elevens lærer</li> <li>4. En institutionsekstern censor<sup>9</sup> skal ”medvirke til og påse, at eksaminanderne får en ensartet og retfærdig behandling, og at deres præstationer får en pålidelig bedømmelse”</li> <li>5. Eksaminanden, som har rettigheder og pligter for at kunne aflægge eksamen</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lov §45, stk. 2</li> <li>2. Eks.bek. §2, stk. 2</li> <li>3. Eks.bek. §29, stk. 2</li> <li>4. Eks.bek. §29</li> <li>5. Eks.bek. §13–20</li> </ol>

### Uddybning af konstruktaspekterne *Formål og Kriterier for eksamen på uddannelsesniveau*

Formålet med studentereksamen, hvor mundtlige eksaminer indgår, er enkelt og kort beskrevet i eksamensbekendtgørelsen:

§ 1. Formålet med prøver og eksamener, som er reguleret i bekendtgørelsen, er at dokumentere, i hvilken grad eksaminanden opfylder de mål og krav, der er fastsat for faget og uddannelsen. (Eksamensbekendtgørelsen, 2016)

Der er et klart individuelt summativt certificeringsformål med eksamen (Harlen, 2007, s. 17). Andre mulige formål kunne være at støtte læringsforløb, at informere elever og forældre om elevens udbytte af gymnasieuddannelsen, at undersøge skolens undervisning eller at monitorere gymnasieskolen (Erickson & Gustafsson, 2014; Gipps, 1994, s. 3; Harlen, 2007, s. 16; Tveit & Olsen, 2018). Andre formål kan muligvis findes i aktørernes fortolkning og *use* af eksaminationerne. Formålsformuleringen er dobbelt ved at sidestille eksamens mål for faget *og* for uddannelsen, en relation der ikke er nærmere uddybet, hvilket lader den være åben for vid fortolkning. Læses Lov om de gymnasiale uddannelser fra 2016, er der ikke angivet *mål* for uddannelsen som

<sup>8</sup> De mundtlige eksamensformer varierer med forberedelsestider fra ingen, 24, 60, 90 minutter til 24 timer. Materialet kan være selvproduceret, kendt, ukendt eller en kombination, og eksaminationstiden svinger fra 24 til 30 minutter med forskellige formuleringer af forventningerne til elevfremlæggelser og/eller dialog.

<sup>9</sup> En lærer fra en anden skole rejser efter ministeriets plan for at eksaminere de enkelte elever, hvilket udgør den danske model for validering af slutningstypen Scoring hos Kane.

formålsbeskrivelsen i eksamensbekendtgørelsen fordrer, men der er angivet et *formål* for uddannelsen, der lyder således:

§ 1. Formålet med uddannelserne omfattet af denne lov er at forberede eleverne til videregående uddannelse, herunder at de tilegner sig almindelig viden og kompetencer gennem uddannelsens kombination af faglig bredde og dybde og gennem samspillet mellem fagene.

*Stk. 2.* Eleverne skal gennem uddannelsens faglige og pædagogiske progression udvikle faglig indsigt og studiekompetence. De skal opnå fortrolighed med at anvende forskellige arbejdsformer og opnå evne til at fungere i et studiemiljø, hvor kravene til selvstændighed, samarbejde og sans for at opsøge viden er centrale.

*Stk. 3.* Uddannelserne skal have et dannelsesperspektiv med vægt på elevernes udvikling af personlig myndighed. Eleverne skal derfor lære at forholde sig reflekterende og ansvarligt til deres omverden: medmennesker, natur og samfund samt til deres udvikling. Uddannelserne skal tillige udvikle elevernes kreative og innovative evner og kritiske sans.

*Stk. 4.* Uddannelserne og institutionskulturen som helhed skal forberede eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Undervisningen og hele institutionens dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati og styrke elevernes kendskab til og respekt for grundlæggende friheds- og menneskerettigheder, herunder ligestilling mellem kønnene. Eleverne skal derigennem opnå forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk samfund og forståelse for mulighederne for individuelt og i fællesskab at bidrage til udvikling og forandring samt forståelse af såvel det nære som det europæiske og det globale perspektiv.

(Lov om de gymnasiale uddannelser, 2016)

Hvis formålet kan forstås som konstrukt for den samlede studentereksamen, må det betegnes som bredt og upræcist. Det omfatter mål for både elevernes udvikling undervejs i uddannelsen, deres indstilling til denne udvikling, deres myndighed, fordybelse, faglige bredde, deres interaktioner og kulturelle værdier som demokrati, kønnenes ligestilling og globalt udsyn. Disse formål er vanskelige at udprøve, vanskelige for eksaminanderne at demonstrere i de faktiske mundtlige eksaminer i de fag, der samples til den enkelte elev. Eksamensbekendtgørelsen understøtter læsningen af, at formålet med uddannelsen er et eksamenskonstrukt, eftersom den præciserer: ”§ 11. Prøveformerne skal samlet tilgodese uddannelsens *formål*” (min fremhævelse). Hvordan det sker i praksis, eller hvordan sammenhængen mellem eksamensformerne og formålet tænkes at tilgodese hinanden, ekspliciteres ikke.

## Konstruktaspektanalyse på fagniveau

Konstruktaspekterne på fagniveau (historiefaget) identificeres i læreplan og vejledning som anført i tabel 3.

**Tabel 3.** Konstruktaspektanalyse af historiefaget STX: læreplan og vejledning (vejl.) (Undervisningsministeriet, 2017, 2018).

Konstrukt-aspekt	Konstruktaspektspecifikation på fagniveau – Historie A STX	Henvisninger
Formål med eksamen	1. Bedømme ”i hvilken grad eksaminandens præsentation opfylder de faglige mål”	1. Læreplan 4.3
Kriterier for eksamen	1. 11 læringsmål formuleret med udgangspunkt i taksonomiske verber 2. <i>Eksempel</i> på hvordan karakterskalaens trin <i>kan</i> afspejle læringsmål 3. ”Det vil normalt ikke være muligt for eleven/kursisten at demonstrere en udfoldet opfyldelse af alle faglige mål, men det tilstræbes at der gennem materialesæt og eksamination åbnes for målopfyldelse af et betydeligt antal heraf.” 4. Præsentationen indeholder ”som minimum problemstilling(er), konklusion(er) og evt. anvendte metoder”	1. Læreplan 2.1 2. Vejl. s. 32 3. Vejl. s. 31 4. Vejl. s. 31
Testens indhold	1. Kernestof er beskrevet med overskrifter for forløb, der danner overskrifter for materialesæt, fx Ideologiernes kamp.	1. Læreplan 2.2
Test-metode	1. 3–5 siders ukendt forskelligartet materiale trækkes individuelt og efter 90 minutters forberedelse fremlægger eksaminanden på 7–10 minutter to til tre problemstillinger og svarer på dem efterfulgt af dialog, derefter votering. Offentliggørelse af karakteren er ikke beskrevet. I alt 30 min pr eksamination	1. Læreplan 4.2
Aktører	1. Eksaminand, eksaminator og evt censor har dialog 2. Votering mellem eksaminator og censor 3. Et anonymt <i>man</i> udarbejder materialet. I praksis forventes det at være eksaminator	1. Læreplan 4.2 2. Vejl. s. 31 3. Vejl. s. 28–29

### Uddybning af konstruktaspekterne *Kriterier for eksamen* og *Testmetode* på fagniveau – Historie A alment gymnasium (STX)

De ekspliciterede faglige mål udgør officielt de formuleringer, der retviser bedømmelsen:

Eleverne skal kunne:

1. redegøre for centrale udviklingslinjer og begivenheder i Danmarks, Europas og verdens historie
2. redegøre for sammenhænge mellem den lokale, nationale, regionale, europæiske og globale udvikling
3. analysere eksempler på samspillet mellem mennesker, natur, kultur og samfund gennem tiderne
4. skelne mellem forskellige typer af forklaringer på samfundsmæssige forandringer og diskutere periodiseringsprincipper
5. reflektere over samspillet mellem fortid, nutid og fremtid samt over mennesket som historieskabt og historieskabende
6. anvende en metodisk-kritisk tilgang til at udvælge og analysere historisk materiale, herunder eksempler på brug af historie
7. opnå indsigt i, hvordan historiefaget kan medvirke til at forstå og løse problemer i nutiden
8. formulere historiske problemstillinger og relatere disse til elevernes egen tid
9. formidle og remediere historiefaglige problemstillinger mundtligt og skriftligt og begrunde de formidlingsmæssige valg

10. behandle problemstillinger i samspil med andre fag
  11. demonstrere viden om fagets identitet og metoder.
- (Undervisningsministeriet, 2017, s. 1)

De mange læringsmål viser samme bredde som uddannelsens overordnede formål og indledes med verber, der antyder forskellige taksonomiske niveauer mere eller mindre loyalt udformet efter Blooms taksonomi (Bloom, 1956; Eskelund Knudsen, 2015). Skal det i en eksamen være muligt at udprøve alle disse læringsmål, skal eksamensdesignet være bredt, hvis ikke eksamen skal risikere at blive udfordret af Messicks begreb om construct underrepresentation. Kun visse af læringsmålene kan udprøves på baggrund af ét tema, 3–5 siders kildemateriale og et oplæg med efterfølgende dialog. De er formuleret generelt, det vil sige ikke i forhold til et konkret udleveret materiale. Der er risiko for, at et bestemt eksamenssæt kun kan dække en vis del af læringsmålene. Vejledningen ekspliciterer denne risiko ved at formulere, at den mundtlige testmetode medfører, at det ”normalt ikke [vil] være muligt for eleven/kursisten at demonstrere en udfoldet opfyldelse af alle faglige mål, men det *tilstræbes* at der gennem materialesæt og eksamination åbnes for målopfyldelse af et betydeligt antal heraf” (Undervisningsministeriet, 2018, s. 31, min kursivering)<sup>10</sup>. Vejledningens fortolkning af formuleringen: ”Materialesættene, der indgår som grundlag for prøven, skal tilsammen *i al væsentlighed* dække de faglige mål og de gennemførte forløb” er, at ”korterevarende faglige aktiviteter (temadage, optakter til studietur med andre fag, m.m.) ikke behøver at indgå ved eksamen, ligesom man i særlige tilfælde kan undlade at lave materialesæt til et forløb, der af forskellige årsager ikke egner sig hertil” (Undervisningsministeriet, 2018b, s. 30). Undervisningsforløb og ikke-faglige mål kan være fritaget i designet af det *samlede* antal materialesæt. I eksemplet på karakterbeskrivelser fremgår der diskursive henvisninger til læringsmål 1,2,3,5,6,9 og 11 i beskrivelsen af topkarakteren, hvorimod læringsmål 4,7,8 og 10 ikke fremstår tydeligt. Tillægsordene *præcis*, *velstruktureret* og *udtømmende* beskriver topkarakteren, og de står strengt taget ikke i læringsmålene og må bero på en fortolkning af *formidling* i læringsmål 9. Det er muligvis kvaliteter ved en mundtlig fremstilling, men de er ikke opført i de 11 læringsmål, og der er risiko for construct-irrelevant variance.

## Analyse af Interpretation/Use Argument

Læsningen af de fire centrale dokumenter, loven, eksamensbekendtgørelsen og eksemplet historiefagets læreplan og vejledning viser, at slutningsformen generalisering står centralt både på uddannelses- og fagniveau, hvilket er almindeligt for tests, men omfanget er bemærkelsesværdigt. Generaliseringslutningerne står

---

<sup>10</sup> Danmark har ingen uddannelseskraav til eksaminatorer i forbindelse med design af eksamensmateriale eller eksamination.

ikke ekspliciteret i styredokumenterne, men må være implicit til stede for, at det kan hævdes, at eksamen er relevant for det meget brede formål med uddannelsen. En fremanalyseret slutning må være, at eftersom uddannelsens formål ikke udprøves generisk i sig selv, må uddannelsens formål udprøves i fagene, fag der er samplet efter uigennemskuelige principper. Når der generaliseres fra fagniveau til overordnet uddannelsesformål, kan fagene udskiftes; det gør ikke nogen forskel, om eksaminanden er testet i det ene eller det andet fag med generaliseringshjemmelen: Hvad der gælder for det ene fag, gælder for alle fag – det gælder for uddannelsen. *Slutning 1: Uddannelsens formål udprøves lige godt i alle fag.* Dette er paradoksalt, eftersom formålet med eksamen i eksamensbekendtgørelsen sidestiller uddannelsesniveau og fagniveau, men i realiteten måles det enkelte fags læringsmål og *derigennem* uddannelsens formål. Det samme samplingsprincip ses inde i faget: Materialet/spørgsmålet samples, så den præsentation, der vurderes i den mundtlige eksamen, antages at være generaliserbar til præstationer, som eleven ville levere ved et andet materiale/spørgsmål. *Slutning 2: Eksamenssæt i faget er lige svære og dækker det, testen intenderer at måle.* På den måde vil mundtlig eksamen i historie med træk af et sæt om ”Ideologiernes kamp” kunne udgøre en betragtelig kerne i det samlede resultat af studentereksamen. Det samme gælder for eksaminandens øvrige mundtlige udtræksfag. Det testen intenderer at måle, beskrives i 11 læringsmål, som testmetoden normalt ikke vil kunne dække, jf. vejledningen, og det vil kunne læses som generalisering fra et læringsmål til et andet: *Slutning 3: Elevens præsentation vurderet ud fra nogle læringsmål kan generaliseres til de andre.*

## Diskussion af slutningerne

Analyseresultaterne viser, at konstruktet står uklart både på uddannelses- og på fagniveau – i det omfang fundene for historie kan overføres til andre fag. Som konsekvens heraf er udgangspunktet for at validere eksamensresultaterne svagt. Det betyder, at spørgsmål om construct underrepresentation og construct-irrelevant variance ikke kan afgøres. Slutninger om det eksisterende systems sammenhæng er ikke ekspliciteret af testdesigneren og lever ikke op til Standards eller Kanes første krav om eksplicit transparens. Muligvis skyldes det, at testdesigneren ved mundtlige studentereksaminer ikke kan identificeres, da testdesign både foregår centraliseret i form af læringsmål udformet som heuristik og lokal udvælgelse i den praktiske fortolkning af denne heuristik. Systemets kohærens kan ikke vurderes pga. manglende transparens. Det tredje krav om rimelighed må vurderes efter, hvor acceptable man finder slutningerne om generalisering. De kan i princippet undersøges empirisk og diskuteres, og en forsigtig vurdering lyder, at der er tale om Kanes ”weak ”hidden” assumptions” (Kane, 1992, s. 528). Slutning 1 viser en spænding mellem uddannelsens formål, der ikke i sig selv udprøves, og faget, hvor eksamen foregår. Udtræk mellem

fagene bringer principielt det enkelte fag ud af funktion. Rationalet bag udtræksordningen er ikke ekspliciteret i styredokumenterne. Den norske Eksamensgruppa skriver, at der mangler information om dens begrundelser og overvejer pragmatiske, ressourcemæssige og fagpolitiske årsager (Utdanningsdirektoratet, 2019b, 7.1.1). I litteraturen henvises også til elevmotivation som baggrund:

Vissheten om at det kan komme en eksamen i faget skal bidra til å holde elevene på «tå hev». Eksamen har således også en rolle som et ytre press – som skal bidra til at elevene arbeider godt i alle fagene i skolen. (Tveit & Olsen, 2018, s. 23; se også Gipps, 2012, s. 12; Utdanningsdirektoratet, 2019b, 7.1.1)

Hvis antagelsen er, at elever (og lærere?) præsterer en større arbejdsindsats ved udtræk af eksaminer trods et sideløbende årskaractersystem til at motivere kontinuerligt arbejde (se Hovdhaugen et al., 2018), efterstår et empirisk arbejde i at kortlægge sådan praksis. Standards skriver, at tests, der begrundes i motivationsantagelser, må belægges:

Educational tests, for example, may be advocated on the grounds that their use will improve student motivation to learn or encourage changes in the classroom instructional practices and holding educators accountable for valued learning outcomes. Where such claims are central to the rationale advanced for testing, the direct examination of testing consequences necessarily assumes even greater importance. Those making the claims are responsible for the evaluation of the claims. (Standards, 2014, s. 20)

Sidst kunne udtrækssystemet i sin nuværende form tænkes at løfte formålet evaluering af undervisningen eller accountability (Gipps, 1994, s. 11), dvs. at sampling på landsplan i alle fag giver indtryk af gymnasiernes leverance til samfundet. Den enkelte elevs kompetencer flyttes da væk fra eksamens centrum. Disse formål er ikke ekspliciteret i eksamensbekendtgørelsen og strækker antagelser om generalisering af den enkelte elevpræstation endnu længere.

Slutning 2 om udtræk mellem eksamensmaterialer/spørgsmål kan være holdbar, men eftersom sværhedsgraden af eksaminationsmaterialet udformes lokalt og ikke undersøges yderligere end censors godkendelse, er det sårbart for praktiske omstændigheder i forbindelse med tid allokeret til udarbejdelsen. Den lokale udformning af eksamensmaterialet giver sandsynlighed for en nær sammenhæng mellem undervisning og eksamination, og censorsystemet giver mulighed for kollegial indsigt i andre eksaminators praksis. Møde mellem bedømmere kan være både en styrke og en svaghed, eftersom fagpersoner får anledning til at se og diskutere håndgribelige eksempler på, hvordan elevpræsentationer har kvalitet – afhængigt af faktorer som hvor velfungerende interaktionen mellem bedømmerne er. Dette klargør ikke nødvendigvis konstruktet. Slutning 3 om læringsmålenes tilfældighed er ligeledes interessant her, da bedømmerne må have en vis enighed om tegn på kvalitet eller diskussion om rimeligheden af fortolkningen af et omfattende antal læringsmål, der ikke er realistiske at udprøve i praksis.

## Diskussion af generaliseringslutningers berettigelse

Generaliseringen af testresultatet bygger på antagelsen om, at eksaminanden ville levere en tilsvarende præstation, hvis man testede i et andet, tilsvarende materiale, altså at der er substantiel lighed i de mulige samplinger fra "the universe of observations" (Kane, 1992, s. 529). En eksaminands præstation under overskriften "Ideologernes kamp" kan generaliseres til de præstationer, eleven ville give under alle de andre overskrifter i historiefaget. En mulighed er, at eksaminator og censor i den mundtlige eksamen forholder sig til netop den præsentation og dialog om "Ideologernes kamp", de har med eksaminanden og ikke vurderer, hvorvidt præstationen repræsenterer andre dele af faget endsige andre aspekter af uddannelsens formål, som nødvendigvis er indeholdt i udtrækssystemet. I udtrækssystemet opstår der spænding mellem de materiale, faglige indholdsdimensioner og formale, generelle evner (Klafki, 2002, s. 15; Klafki, 1983), da fagets substantielle indholdsdimensioner ikke kan sidestilles i det samlede eksamensresultat.

At antage at den konkrete præstation kan generaliseres til andre dele af faget, er mere nærliggende, end at en præstation i historie kan repræsentere en præstation i fx matematik. Klafki formulerer hverdagserfaring, der indeholder generaliserings- og konsekvensproblemer der kan opstå for eleverne i et udtrækseksamenssystem, der generaliserer fra det ene fag til andre:

Der findes i pædagogiske sammenhænge en almindelig erfaring, der på slående vis tydeliggør den funktionelle dannelsesteori og dens forudsætningers pædagogiske utilstrækkelighed. Vi gør dag efter dag den iagttagelse, at f.eks. en elev, der i matematik udviser evner til at tænke i relationer, måske på ingen måde besidder denne færdighed inden for den sproglige sfære, at en anden, der udmærker sig med en stor fantasi hvad angår kunstnerisk skaben, virker udtalt fantasiløs, stillet over for den opgave at forsøge at udkaste hypoteser, der kan forklare simple fysiske sagsforhold [...] hvad "fantasi", "relations-tænkning", "iagttagelsesevne" osv. er, det er åbenbart afhængigt af strukturen af indholdet, der tænkes, udkastes som fantasiforestilling, iagttages som "genstande". (Klafki, 1983, s. 49)

De formale kompetencer kan altså ikke nødvendigvis overføres på forskelligartet materiale på tværs af fag. Der er både materiale og formale elementer i historiefagets 11 læringsmål, om end de generelle formale kompetencer som kommunikative, interaktionelle kompetencer ikke fylder nær så meget som materiale historiefaglige. Et stærkere argument for, at uddannelsens formål udprøves gennem historiefaget, kunne muligvis bygges ved at anerkende sådanne formale kompetencer i højere grad.

## Diskussion af eksamen i didaktik- og curriculumtraditioner

Tilbage står spørgsmålet om, hvorvidt det er kommensurabelt at læse danske mundtlige eksaminer forankret i didaktiktradition med amerikansk assessment-teori. Den didaktiske tradition retter fokus mod læreplanen (Gundem, 1997; Imsen, 2006; Klafki, 1983; Westbury et al., 2000). Smagorinsky beskriver didaktisk og curriculum-traditionelt sammenstød i et konkret *hybrid classroom*, ”that does not reach the goal of either school of teaching” (Smagorinski et al., 2002, s. 203), hvilket kunne inspirere til at anse de danske mundtlige eksaminer for *hybrid examinations*, fordi et centraliseret system med upræcist konstrukt er åbent for eksaminators og censors fortolkning af kvalitet. Struktur-aktørforholdet kan være mere eller mindre dynamisk (Imsen, 2006, s. 248). Et spørgsmål fra en assessmentteoretisk vinkel til det didaktiske fokus på læreplanen kunne være: Kan der sættes lighedstegn mellem undervisningens ideelle læringsmål og eksamenskonstruktet? Er det identisk at opstille mål for undervisningen og at genkende det pågældende mål ved eksaminandens mundtlige eksamenspræstation? Hvordan stiller det eleven, for hvem eksamen har konsekvenser? Didaktiktraditionen fordrer den refleksive lærer at definere mål og midler i undervisnings-sammenhæng, og muligvis er eksamens testfunktion irrelevant for lærergerningen, et administrativt fænomen der ligger uden for den egentlige skolevirkosomhed? Eksamensbekendtgørelsen formulerer, at det, der kvalificerer til at fungere som censor, er, at man er kompetent til at varetage et undervisningsforløb. Den didaktisk velreflekterede lærer definerer mål for eksamen qua sin måldefinition for undervisningen. Forestillingen om målet og målets konkrete udtryk smelter sammen.

Komplikationerne ved at identificere og genkende målestokken har assessmentlitteraturen reflekteret over siden 1950’erne. Gundem kombinerer didaktik- og curriculumtraditionelle tilgange (Gundem, 1997). Klafki og assessmentteoretikerne er enige på en række vigtige punkter: Eksamen handler grundlæggende om emancipationsmuligheder for den enkelte elev som alternativ til reproducerede sociale arvelige strukturer (Klafki, 2002, s. 242). Både Klafki og assessmentteoriene konstaterer, at eksamen er en administrativ kendsgerning og har ikke bedre bud på en passende selektionsmekanisme (Klafki, 2002, s. 267). Begge har fokus på konsekvensperspektivet i en social kontekst (Klafki, 2002, s. 271). Det må tydeliggøres, hvad der måles, det må begrundes, og det inkluderer omfangsrige refleksioner og diskussioner mellem praktikere, forskere og elever (Klafki, 2002, s. 263–264). Disse refleksioner kunne inspireres af assessment-teori. Klafki foreslår at flytte fokus fra ”objektiverede eller direkte konstaterbare resultater af elevens anstrengelser” til ”åndelige processer, fx gennemførelsen af kommunikation i undervisningen, udviklingen af en kritik”, selvom det er ”langt sværere at udvikle objektiverbare kriterier herfor” (Klafki, 2002, s. 260). Ingen vil hævde, at konstruktet kan beskrives udtømmende en gang for alle. Det er accepteret i assessmentteori, at ”the validation process never ends” (Standards,



2014 s. 21), fordi der altid vil være nye formuleringer af konstrukter og slutninger til validering. Assessmentlitteraturen, der er produceret i curriculum-traditionelle angelsaksiske lande, har med Standards for Educational and Psychological Testing og argumentationsbaserede tilgange som Kanes ekspliciteret, at fortolkning bør sættes i centrum for validitetsstudier af tests. Hvis kvalitet og konstrukt materialiserer sig for en lærer i didaktisk tradition ved genkendelse, når den mødes, findes konstruktet tavst, og er ikke operationaliserbart for elev/forældre/samfund. Eksaminanden må fortolke det implicite konstrukt for at undgå dårlige eksamensoplevelser og optimere egne fremtidige muligheder for et frit uddannelsesvalg.

## Konklusion

Danske mundtlige eksaminers konstrukt står ikke veldefineret, når eksamenssystemets centrale styredokumenter læses med assessmentteoretiske begreber. Slutninger om omfattende generalisering af eksamensresultater må fortolkes frem på tværs af dokumenterne. Med et usikkert referencepunkt er validering af elevernes eksamensbesvarelser svært. Styredokumenternes centraliserede funktion er, at elever skal ligestilles: "The reason for uniform procedures is to allow comparability between the results of all students, who may take the tests in different places" (Harlen, 2007, s. 17). Den ensrettede procedure i det danske system er, at alle elever er underlagt samme ikke-ensrettede procedure. En norsk student kalder det "en bingo-eksamen" (Kvifte, 2011, s. 149): Man kan være heldig eller uheldig med sine eksamensfag, med sit eksamenssæt og med sine bedømmere.

Selvom styredokumenterne ikke er tilstrækkelige fra et assessmentteoretisk synspunkt, kan lokal eksaminationspraksis på skolerne godt have ekspliciterede rationaler og konstruktforståelser. Ved at lade konstruktdefinition være en kontinuerlig ekspliciteringsproces blandt fagfolk, kan assessmentteori anvendes som inspiration for eksaminationsspørgsmål i en dansk didaktisk tradition. Praksis kan i fremtidig forskning undersøges med spørgsmål som: Hvad tænker eleverne, at de testes i? Hvordan genkender en eksaminator kvalitet ved mundtlig eksamen? I hvilken grad er der transparens og enighed om kvalitet ved en eksaminands mundtlige eksamenspræstation?

## Om forfatteren

Julie Marie Isager er ph.d.-studerende i Uddannelsesvidenskab ved Syddansk Universitet. Julie forsker i mundtlige eksaminer og elevers forståelse og forberedelse til eksamen i og uden for undervisningen.

Institutionel tilknytning: Institut for kulturvidenskaber, Syddansk Universitet, Campusvej 55, 5230 Odense M, Danmark.

E-post: [juliei@sdu.dk](mailto:juliei@sdu.dk) , [julieisager@gmail.com](mailto:julieisager@gmail.com)

## Referencer

- Betænkning over Forslag til lov om de gymnasiale uddannelser (2016). Nr. 2016/1 BTL 58. <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=185774>
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1. Cognitive domain* (17. pr.). New York.
- Borger, L. (2018). *Investigating and validating spoken interactional competence: Rater perspectives on a Swedish national test of English*. Acta universitatis Gothoburgensis.
- Bøhn, H. (2016). *What is to be assessed? Teachers' understanding of constructs in an oral English examination in Norway*. Doktorafhandling, Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/53229>
- Cronbach, L. J. & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52(4), 281–302.
- Crooks, T. J., Kane, M. T. & Cohen, A. S. (1996). Threats to the Valid Use of Assessments. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 3(3), 265–286. <https://doi.org/10.1080/0969594960030302>
- Danmarks Evalueringsinstitut (2003). *Eksamensformer i det almene gymnasium*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Dobson, S. (2008). Theorising the academic viva in higher education: The argument for a qualitative approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(3), 277–288. <https://doi.org/10.1080/02602930701293272>
- Eksamenbekendtgørelsen (2016). *Bekendtgørelse om prøver og eksamen i de almene og studieforberedende ungdoms- og voksenuddannelser*. Undervisningsministeriet. BEK nr 343 af 08/04/2016. <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=179722>
- Erickson, G. & Gustafsson, J.-E. (2014). Bedömningens dubbla funktion—För lärande och likvärdighet. I U. P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (red.), *Lärande, skola, bildning: Grundbok för lärare* (3. rev. och uppdaterade utg., s. 559–589). Natur & kultur.
- Eskelund Knudsen, H. (2015). Historiefagets forhold til redegørelse. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2015(1), 47–63.
- Gipps, C. V. (2012). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. Falmer Press.
- Gundem, B. B. (1997). Läroplansarbete som didaktisk verksamhet. I M. Uljens (red.), *Didaktik: Teori, reflektion och praktik* (s. 246–267). Studentlitteratur.
- Harlen, W. (2007). *Assessment of learning*. SAGE Publications.
- Haue, H., Nørr, E. & Skovgaard-Petersen, V. (1998). *Kvalitetens vogter: Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848–1998*. Undervisningsministeriet.

- Hovdhaugen, E., Prøitz, T. S. & Seland, I. (2018). Eksamens- og standpunkt karakterer – to sider av samme sak? *Acta Didactica Norge*, 12(4), Art. 17.  
<https://doi.org/10.5617/adno.6276>
- Huxham, M., Campbell, F. & Westwood, J. (2012). Oral versus written assessments: A test of student performance and attitudes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(1), 125–136. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2010.515012>
- Imsen, G. (2006). Allmenn didaktikk og fagdidaktikk—Mellom dannelse og utdanningspolitikk. I S. Ongstad (red.), *Fag og didaktikk i lærerutdanning: Kunnskap i grenseland* (s. 243–257). Universitetsforlaget.
- Joughin, G. R. (2003). *Oral assessment from the learner's perspective: The experience of oral assessment in post-compulsory education*. Ph.D., Griffith University, Australia.  
<http://search.proquest.com/docview/305268419/abstract/9FE883360C4A4F09PQ/1>
- Kalthoff, H. (2013). Practices of Grading: An Ethnographic Study of Educational Assessment. *Ethnography and Education*, 8(1), 89–104.
- Kane, M. T. (1992). An argument-based approach to validity. *Psychological Bulletin*, 112(3), 527–535. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.3.527>
- Kane, M. T. (2006). Validity. I R. L. Brennan, National Council on Measurement in Education & American Council on Education, *Educational measurement* (4. udg., s. 17–64). Praeger Publishers.
- Kane, M. T. (2013). Validating the Interpretations and Uses of Test Scores. *Journal of Educational Measurement*, 50(1), 1–73.
- Klafki, W. (2002). *Dannelsesteori og didaktik: Nye studier*. Klim.
- Klafki, W. (1983). *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik*. Nordisk Forlag.
- Kvifte, B. H. (2011). *Muntlig eksamen sett fra studentperspektiv: En undersøkelse blant lærerstudenter ved Høgskolen i Østfold*. Rapport 2011:3, Høgskolen i Østfold.  
<https://hiiof.brage.unit.no/hiiof-xmlui/bitstream/handle/11250/148642/Hefte3-2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lov om de gymnasiale utdannelse (2016). *LOV nr 1716 af 27/12/2016*.  
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2016/1716#id1e65fa4c-cb8b-48b4-905c-9610769e2c34>
- Maugesten, M. (2011). Muntlig eksamen. En analyse av åtte studenters forståelse av muntlig eksamen i matematikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(04), 260–272.
- Messick, S. (1989). Validity. I R. L. Linn (red.), *Educational Measurement* (s. 13–103). Macmillan.
- Messick, S. (1995). Validity of Psychological Assessment: Validation of Inferences From Persons' Responses and Performances as Scientific Inquiry Into Score Meaning. *American Psychologist*, 50(9), 741–749. <https://ovidsp-dc1-ovid-com.proxy1-bib.sdu.dk/sp-3.33.0b/ovidweb.cgi?QS2=434f4e1a73d37e8c6114a63cc85fea098b58a4e129984b8d8ba371f5a5b964f938de9fa14dfdb51f94eade4d2d34bfceb4d535fad7f54bfa0fbbf2921f5174d8146e7d5adbe1baa67408e26e239809bf25cd789c05bbf0f8cc9edfad456e500925c81922341b8e984aa63accf82249f3d87129f88f2111800e78dc266050673be48262925124a5f491805ef06e6af8001fe900e8d263c047fc63c69e553c38c377bd59fd54fc9341b11ebec8b97ee56d9612a763c6564194c3c3bbf93a7d964feb6bfc9571b27c27606cfc9d114ee9803cf79e206b63a787153b3043861750f72a361011e9c4e8c0807adbdc4095e97001f0ff816ae727116d5648d440a581603a845b57e65f9fd35e5ef175333838ca159217ce000499b67890f666b77ef977e83c576ec2dd6f5179dfab1cc5eb93>
- O'Neill, L. D., Lykkegaard, E. & Kulasageram, K. (2019). Intended and unintended test constructs in a Multiple-Mini admission Interview. A validity study. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 14(26), 66–81.

- Palmér, A. (2010). *Att bedöma det muntliga: Utvärdering av ett delprov i gymnasieskolans nationella kursprov, Svenska B*. Rapport, Uppsala universitet.  
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-144126>
- Pearce, G. & Lee, G. (2009). Viva Voce (Oral Examination) as an Assessment Method: Insights From Marketing Students. *Journal of Marketing Education*, 31(2), 120–130.  
<https://doi.org/10.1177/0273475309334050>
- Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. (1969). *The new rhetoric: A treatise on argumentation*. (Reprinted). University of Notre Dame Press.
- Rolin, A. (2013). Argumentasjon og interaksjon i muntlig eksamen. *Acta Didactica Norge*, 7(1), Art. 16. <https://doi.org/10.5617/adno.1120>
- Skov, S. (2013). Nye læringsmål kræver nye eksamensformer. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 8(14), 66–75.
- Smagorinski, P., Lakly, A. & Johnson, T. S. (2002). Acquiescence, Accomodation, and Resistance in Learning to Teach within a Prescribed Curriculum. *English Education*, 34(3), 187–213.
- Standards (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington: American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education & Joint Committee on Standards for Educational and Psychological Testing.
- Tofteskov, J. & Leth Andersen, H. (2016). *Eksamen og eksamensformer: Betydning og bedømmelse* (2. udg.). Samfundslitteratur.
- Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument* (Updated ed.). Cambridge University Press.
- Tveit, S. & Olsen, R. V. (2018). Eksamens mange roller i sertifisering, styring og støtte av læring og undervisning i norsk grunnopplæring. *Acta Didactica Norge*, 12(4), Art. 18.  
<https://doi.org/10.5617/adno.6381>
- Undervisningsministeriet (1964). Bekendtgørelse om eksamensordningen og karaktergivning m.v. ved studentereksamen og i gymnasiet.  
[https://library.au.dk/uploads/tx\\_lfskolelov/1964-04-20\\_123.pdf](https://library.au.dk/uploads/tx_lfskolelov/1964-04-20_123.pdf)
- Undervisningsministeriet (2008). *Prøve- og eksamenssystemet—Udfordringer og muligheder* Rapport fra en arbejdsgruppe nedsat af undervisningsministeren.  
<http://static.uvm.dk/publikationer/2008/eksamenssystemet/helepubl.pdf>
- Undervisningsministeriet (2017). *Historie A/B, STX/hf-enkeltfag læreplan*.  
<https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/stx-laereplaner-2017>
- Undervisningsministeriet (2018). *Historie A/B, STX/hf-enkeltfag vejledning*.
- Utdanningsdirektoratet (2019a). *Kunnskapsgrunnlag for evaluering av eksamensordningen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Kunnskapsgrunnlag-for-evaluering-av-eksamensordningen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Vurderinger og foreløpige anbefalinger fra eksamensgruppa*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/vurderinger-og-forelopige-anbefalinger-fra-eksamensgruppa/>
- Westbury, I., Hopmann, S. & Riquarts, K. (2000). *Teaching as a reflective practice: The German didaktik tradition*. Lawrence Erlbaum.

## Bilag: Litteratursøgning

Litteratursøgning med formålet at identificere dansk forskning i studentereksamensvaliditet på dansk og engelsk. Søgestrengen er lavet inspireret af PICO og skal kunne favne assessment- og validitetsbegreber og er søgt holdt åben ved at udelade reliabilitet. Irrelevante kilder (IR) vurderes efter kriterierne: Uddannelse, gymnasieniveau, testen er summativ afgangseksamen, der tester læring, der skal indgå et mundtligt element, og være en generel test, dvs. at der ikke fokuseres på grupper af elever med bestemte behov.

Dansk søgestreng: (Danmark OR dansk) AND (validitet OR valid OR gyldighed) AND (eksamen OR test OR "mundtlig eksamen" OR assessment OR studentereksamen) AND (gymnasieelev OR eksaminand OR gymnasiast OR student)

Engelsk søgestreng: (Denmark OR danish OR danes) AND (validity OR valid OR accuracy OR validation) AND (exam OR test OR assessment OR "summative assessment" OR "oral exam" OR "oral test" OR examination OR "final exam") AND ("high school student" OR "secondary school student" OR "high schoolers" OR "secondary-school student" OR "secondary school pupils")

Database	Søgeresultat dansk	Søgeresultat engelsk
Scopus	0	3 IR
Web of Science	0	1 IR
Idunn	16 IR, 1 om censur	2 IR
Academic Search Premiere + Eric	13 IR	1 IR
Encyclopedia of Language and Education	0	0
Google Scholar	12500	4270
SDU Summon	57079	9697
Forskningsdatabasen.dk	6 IR	4 IR



## 9. Artikel 2 “Mundtlig eksamen er en kunst” – Danske gymnasieelever til mundtlig eksamen i Historie og Engelsk

Julie Marie Isager

Syddansk Universitet, Institut for kulturvidenskaber.

*Abstract (DK) Danske og norske gymnasieelever går til mundtlige eksaminer på 20 minutter ved præsentation og dialog med to lærer-bedømmere. Karaktergennemsnittet er adgangsgivende til videre uddannelse. I et etnografisk casestudium undersøger jeg elevers opfattelser af den gode eksamenspræstation i historie og engelsk, og hvordan de navigerer for at levere den. Artiklen bidrager empirisk til den ellers sparsomme forskning i mundtlige eksaminer og teoretisk med det retoriske begreb Fitting Response, der giver et fremmed blik på en lang tradition i dansk eksamensbedømmelse: Eleverne må ved eksamen overbevise bedømmerne om, at de bør bestå. Analysen viser, at eleverne før eksamen har svært ved at formulere, hvad den gode eksamensbesvarelse er, og at de navigerer både analytisk og eksplicit for at afklare forventningerne til præstationerne. Undervisningen lader eksamensbesvarelsen være åben og kompleks, og selvom det aldrig ekspliciteres, er faggrænser vigtige for en passende eksamensbesvarelse.*

*Abstract (EN) 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 an outsider's perspective on a traditional Danish assessment: 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, RETORISK SITUATION, NAVIGERING, HISTORIE, ENGELSK

KEYWORDS: ORAL EXAM, RHETORICAL SITUATION, NAVIGATING, HISTORY, ENGLISH

## 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 mundtlige eksaminer, der gennemføres i Danmark og Norge, skal eleven fremstille sin kunnen ved at tale til og med deres lærer og en ekstern censor for at bestå. Tidligere forskning har vist, at de danske styredokumenter ikke efterlader klarhed om, hvad eleverne bedømmes i ved de mundtlige eksaminer (Isager, 2020). Interessen for indeværende artikel er derfor at undersøge, hvordan eleverne navigerer i denne uklarhed om, hvad mundtlige eksaminer kræver af dem ved at studere elevernes fortolkninger af og erfaringer med eksamenssituationerne: Hvad skal deres eksamenspræstation leve op til, og hvordan undersøger de det? Hvori ser kunsten ud til at bestå?

Hvert år aflægger ca. 45.000 danske gymnasieelever (18-20 år) den almene studieforberevende studentereksamen. Siden 1848 har mundtlige eksaminer været fast eksamensform uden at være grundlæggende revideret (Haue et al., 1998) på trods af, at antallet af eksaminerede elever er steget markant på de 175 år. Elevernes eksamensfag udtrækkes blandt undervisningsfagene, og da disse først offentliggøres sent inden eksaminerne gennemføres, måtte mit studium af elevperspektiver på mundtlige eksaminer tage højde for dette. Artiklen søger en sammenlignende fagdidaktisk tilgang ved at undersøge caseelevers forløb i historie og engelsk, da studiets caseelever fik udtrykt disse til eksamen.

Artiklens elevperspektiv er motiveret af, at det samlede eksamensresultat er adgangsgivende til videre uddannelse, men selvom eksamen er high-stakes<sup>9</sup> og betydningsfuld for elevens frie uddannelsesvalg, forskes der nærmest ikke i danske studentereksaminer. Artiklens antagelse er, at elevs forståelse af eksamenskrav og forventninger har indflydelse på deres forberedelse og eksamensdeltagelse, og dermed hvilket grundlag bedømmerne har for karaktergivning. 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" (Barrance, 2019, s. 566–567; Shohamy, 2002; Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. kap 9).

## Forskning i mundtlige eksaminer fra studenterperspektiv

Internationalt forskes der i eksaminer, prøver og test under betegnelsen assessment. Amerikansk assessmentforskning bruger eksplicite formuleringer kaldet 'constructs' som referencepunkt for at designe og vurdere eksaminer: Hvad intenderer eksamen at måle? (American Educational Research Association et al., 2014; Kane, 2006, 2013; Messick, 1989a). Argumenter for, at eksamensbesvarelsen afspejler the construct, undersøges i validitetsstudier – også i svenske og norske studier af mundtlige engelskeksaminer (Borger, 2018; Bøhn, 2016). Eftersom "[t]ests do not have reliabilities and validities, only test responses do" (Messick, 1989, s. 14), må elevs forståelse af eksamenssituationen og måder at deltage på, indgå i

---

<sup>9</sup> En term for at testresultatet får håndgribelige konsekvenser, se evt. Standards for Educational and Psychological Testing (2014) s. 188-189.



eksamensvalidering (Messick, 1995). Men den assessmentteoretiske designtænkning danner ikke baggrund for de danske mundtlige eksaminer, som historisk er ældre, og 'the construct' er ikke defineret i de styredokumenter, der regulerer eksaminerne (Isager, 2020b). Uden et referencepunkt at vurdere elevernes eksamenspraksisser imod, vanskeliggøres eksamensvalidering af danske mundtlige eksaminer efter assessmentteoretisk forbillede.

Nordisk forskning i "sluttvurdering" er sparsom, skriver den Norske Eksamensgrupp (Utdanningsdirektoratet, 2019a). I Nordidactica argumenterer Khawaja for et eksamensdesign i historiefaget, der kan bedømme elevers historiske literacy (Khawaja, 2018), og Berg og Persson viser, at stigende svensk interesse for assessment i historie og samfundsfag primært fokuserer på læreres bedømmelsespraksis (Berg & Persson, 2020).

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).

Studier i elevperspektiver på eksamen er sjældne (Barrance, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2019, kap 9). Knekta og Sundströms undersøgelse viser, at svenske elever kan opleve testdeltagelse som givende (Knekta & Sundström, 2019). Mundtlig eksamen fra studenterperspektiv er undersøgt i et fænomenografisk interviewstudium med 15 australske 25-50-årige teologistuderende, der forventes at præsentere i fem minutter og diskutere med en kendt studiegruppe (Joughin, 2003) – dvs. et væsensforskelligt mundtlig testformat sammenlignet med de danske 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 det er en situation domineret af nervøsitet. Eksamensformen ligner den danske; de lærerstuderende skal præsentere og diskutere med en kendt og en ukendt lærer. Nissen viser, at mundtlig eksaminer 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 ikke udforsket.

Når den assessmentteoretiske designtilgang ikke er velegnet til at undersøge dansk mundtlig eksamenspraksis fra elevperspektiv, måtte jeg finde et teoretisk alternativ, der kan tage højde den stribe fag, der udprøves mundtligt med deres forskellige faglige mål og situationelle betingelser, som eleverne må forholde sig til. Disse krav kan et retorisk begrebsapparat leve op til ved at kunne gribe elevens intentionelle mundtlige præsentation i den kontekstbundne eksamenssituation, ligesom det er relevant for mundtlig fremstilling som del af undervisningen (Jers & Wärnsby, 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 en passende mundtlig besvarelse må kunne overbevise bedømmerne om, at de skal tildeles en bestået karakter for at kunne opnå frit uddannelsesvalg. I artiklens etnografiske casestudium stiller jeg derfor forskningsspørgsmålet om denne situation fra elevperspektiv: 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 at have præsenteret begrebsapparaterne fremlægger jeg de kontekstuelle omstændigheder for feltarbejdet og dets caseelever. Min analyses fund viser sig i materialet fra både før og efter selve 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 reponse).

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; Fafner, 1982; Jørgensen et al., 2013). 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. Troværdighed er funktionel handlende erkendelse, der må udføres i praksis via intentionel mundtlighed (Fafner, 1997, 1999).

Bitzer artikel om *The Rhetorical Situation* (Bitzer, 1968) blev en toneangivende klassiker (Hauser, 2002; Jasinski, 2001, s. 514; Jørgensen et al., 2013, 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 elevretorerens 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 et al., 2013, 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).

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, gerne med en bestemt karakter. For at forløse det overordnede exigence, vil der være bestemte faglige forventninger, der i sig selv kan udgøre exigences, fx de konkrete spørgsmål, som bedømmer stiller (Jørgensen et al., 2013, 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 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 forsøg på at forløse eksamen med et bestået eksamensresultat.

## Metode

Elevernes eksamenssituationsfortolkning og navigeringer fanger jeg bedst ved etnografisk feltarbejde (Harrison, 2018) i den gymnasiale hverdag op til eksaminerne. At få adgang til situationsfortolkningen krævede efter min vurdering tillid opbygget gennem længere tid mellem eleverne og mig som forsker af en række grunde: 1. Forskningsetiske: Det er almindelig

accepteret, at elever er nervøse ved mundtlige eksaminer. At tale om eksaminerne, stille spørgsmål til dem og følge elever til mundtlige eksaminer risikerer at forstærke denne nervøsitet. Ved at lære eleverne at kende søgte jeg at reducere risikoen for, at jeg påvirkede elevernes eksamensresultat negativt ved min tilstedeværelse. 2. Logistiske: På grund af det danske eksamensudtrækningsystem, er det først muligt at identificere eksamensfag for enkelte elever relativt 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 de interaktioner, som skaber kontekst for elevernes navigeringer og eksamenssituationsfortolkning – grundlaget for deres FR. Disse aspekter vil jeg nu uddybe.

Eksamensfagene udtrækkes til den enkelte elev af Børne- og Undervisningsministeriet og offentliggøres i maj måned samtidig med undervisningens ophør. Alt efter elevens fagsammensætning og tidligere aflagte eksaminer, tildeles eleven et antal mundtlige og skriftlige eksaminer i juni måned.

Før offentliggørelsen af eksamensfag aftalte jeg med to skoler og lærere at følge elevernes undervisning, pauser og arrangementer på det studieforberedende gymnasiums mest populære studieretning (samfundsfag, engelsk og matematik). Fra februar til maj 2018 fulgte jeg undervisning med tre klasser 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. Jeg opholdt mig så lidt som muligt på lærerværelset for at søge elevernes tillid til, at jeg ikke ville viderefremde deres fortællinger, 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.

I begge fag sammensætter læreren eksamensmaterialet. 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 kilderne<sup>10</sup>. Ved engelskeksamen trækker eleven tre-seks ukendte siders tekst og har 60 minutter til at bearbejde teksten og planlægge sin engelsksprogede fremstilling. Til eksaminerne præsenterer eleven i 10 minutter for sin lærer og en censor, en ukendt faglærer fra et andet gymnasium. Efter præsentationen har bedømmerne og eksaminanden dialog, hvor eksaminator typisk stiller spørgsmål. Der er offentlig adgang til eksaminationen, men da det opfattes som følsom for eleven, gennemføres den almindeligvis uden tilskuere. Eksaminerne varer 30 minutter inklusive votering og karakteroffentliggørelse. Der kan klages over eksaminationsgrundlaget,

---

<sup>10</sup> 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, 2013b).

prøveforløbet og bedømmelsen (Eksamensbekendtgørelse, 2016: kap 10). Eksamensbeviset er sammensat af eksamenskarakterer og årskarakterer fastsat af læreren i de enkelte fag.

Min analyses udgangspunkt er caseelevernes forløb. Analysen af den omfattende etnografiske empiri har bestået i både strukturerede og associative processer (Bundgaard et al., 2018; Harrison, 2018). Al materiale knyttet til de tre caseelevers eksamensforløb er identificeret, organiseret og nedskrevet på tidslinjer og transskriberet. Jeg skrev omfattende beskrivelser og analyser for hver enkelt elev og undervisningsforløb for derefter at kondensere denne tekst til analytiske hovedpointer. Jeg har ladet kolleger læse transskriptioner af undervisningssituationerne uden at præsentere mine egne iagttagelser for at lade min analyse udfordre og validere de analytiske fund.

Analyseresultaterne skal ikke ses om 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. eksplicitte 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 formålet 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.

Samtlige involverede er anonymiseret før analyseprocessen.

Jeg anser elevernes forløb som paradigmatisk cases, der belyser mere generelle mønstre (Flyvbjerg, 2015). Formålet med casestudiet er at forstå det kontekstbundne fænomen i dybden, og generalisering sker 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, s. 20–21). Caseeleverne skal ikke forstås som repræsentative for alle elever (Small, 2009), men for at undersøge om caseanalysens fund kunne genfindes i det bredere materiale, har jeg sammenholdt fundene med de 15 elevinterviews og den øvrige feltarbejdsempiri, og caseeleverne har alle tendenser, der kan genfindes i andre elevers udtalelser.

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 reel forestående.

## Caseeleverne

Alle caseeleverne er velfungerende i klasserummet og endte med karaktergennemsnit over middel og kan præsenteres således på baggrund af mine feltnoter:

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

*middelforbereedt*. Christian foretrækker *at vide præcis, hvad han skal*, og det udfordrer ham ikke at vide, hvilke af syv fag, han skal eksamineres i. Christian vil føle sig mest tryk ved matematikeksamen, da det er hans faglige styrke.

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 hans faste samarbejdspartnere får gode karakterer, og at de har gensidig respekt for den enkelte gruppedeltagers bidrag.

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 observatør til hendes eksamen, da det ville gøre hende tryk at have en udenforstående med, 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 i dagene op til eksamen i samtaler med andre elever og deltog efterfølgende i hans oldtidskundskabseksamen.

Materialet fra Christians forløb i historie består 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 udtrækket 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 eksamenssituationers kompleksitet i månederne op mod udtrækningen og giver ikke eleverne tydelige modeller for, hvad et FR til eksamen består i.

- 3) Komplexiteten 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:

- Selvomlevet 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.<sup>11</sup> 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. Det betyder et langt større arbejde med overblik over læremidler og noter fra undervisningen i eksamensperioden. Dette kan elever acceptere, hvis de tre andre parametre opvejer for det større arbejde.
- Relation til læreren: Mangefacetterede relationelle aspekter mellem lærere og elev betyder meget for ønskerne for udtrækningen, fx fornemmelse af at kunne forstå læreren i hverdagsundervisning, at kende lærerens faglige præferencer, lærers spørgsmålsformulering og have fornemmelse af, om læreren vil overholde 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

---

<sup>11</sup> Den korteste forberedelsestid til mundtlige eksaminer er 24 minutter med et ukendt bilagsmateriale. Marcus og Kamilla har tidligere prøvet denne eksamensform i biologi.

præferencer for eksamensudtrækning er ikke det samme som at ekspliciterer, hvad et FR i eksamenssituationen 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 klassekammerater får udtrukket 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 orker 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 varetægelse 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 tildales 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-, 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 begrundet 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-Evaluering-spørgeformen), der forudsætter almen viden og identifikation af lærerens faglige sti (Høegh, 2018, s. 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 stuff 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 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 eksamens struktur 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 altså 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 enøjjet på sprog og andre, hvor man skulle trække dem over på sprog. Så I må ikke fokusere for enøjjet på indholdet. (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 besvarelses struktur er genstand for mange

elevspørgsmål. En elev søger at bruge en kendt opbygning af eksamenspræstationen:

*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 vi er i engelsk, og dette er engelsklærerens almindelige måde at argumentere et nej på, 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 perspektivering er valgfri. Det er elevernes opgave at forvalte eksamensbesvarelsens 'frihed', muligvis under antagelse af, at eleverne ved, hvad kvalitet i faget er.

I begge spørgetimer står elevernes analyse af eksamenssituationen og FR i centrum. Men FR bliver her ligesom i den forudgående undervisning kun formuleret løst, hvad angår faglig kvalitet og kompleksitet, som det retoriske eksamensaudience forventer. Eleverne må i høj grad selv foretage den fortolkning af den retoriske eksamenssituation, 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 og er opmærksom på potentielle uoverensstemmelser mellem styredokumenter og bedømmelsespraksisser. Han inddrager egne og andres noter fra undervisningen, lærers powerpoints og fagbøger, men nævner ingen supplerende tekster.

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.

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 taler længe om mange aristoteliske inartistiske constraints i eksamensforløbet, som gør ham usikker, og det er interessant, at han samtidig opfatter *at føle sig sikker* som centralt, hvilket jeg fortolker som sikkerhed for, at faglige pointer er holdbare og troværdige.

Christian har svært ved at formulere FR eksplicit, men har derimod en 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 problemstillinger<sup>12</sup> og fremlæggelsen. Da Peter får den næsthøjeste karakter 10 til eksamen ved Christian, at Peters præstation *var sådan forholdsvis rigtig* (Christian, telefonsamtale en time efter Christians eksamen, juni 2018). Christian får selv 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).

---

<sup>12</sup> Christians eksamensproblemstillinger kan ses i Bilag 2, klip 14.

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.

Marcus navigerer efter historielærerens instrukser og praksisser i undervisningsrummet, 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 eksplicitere og lade samtalepartnere stille ham spørgsmål er, at han sikrer sig at undgå indforståetheder og at få struktureret den viden, som læsning af fagbøgerne giver.

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, oldtidkundskab), 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 til.<sup>13</sup>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, at hvis man kan relatere det til det her 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 undervisnings temaer, selvvalgte og opgivne materialer, problemstillinger og styredokumenternes

---

<sup>13</sup> 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.

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 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 printede sit eksamenssæt, sit lange manuskript og kortere synopsis til eksaminator, censor og mig på eksamensdagen. Problemstillingerne (bilag 2, klip 19) viser tydeligt Marcus' 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 engelskeeksamenssituation 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, så er det meget rart at få fastslået, om det er sådan eller ej. (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, grundige 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 pensumaterialet (Observationsnoter, Kamillas engelskeksamen, juni 2018).

Kamilla får karakteren 10 og er positivt overrasket på grund af sin usikkerhed om FR og nervøsitet. Hun hører, at bedømmernes vurdering er, at hendes fremlæggelse 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

Styredokumenterne til studentereksamen har vage og uklare konstrukter (Isager 2020), og denne uklarhed træder viser sig også i elevernes gymnasiale hverdag. Det er et mønster i empirien, at udtrækssystemet får eleverne til at udsætte analyse af den retoriske eksamenssituation til eksamensfagene er offentliggjort, da hver enkelt eksamenssituation er kontekstuel enestående. Det står ikke klart for eleverne, hvad deres præstation bliver vurderet på. Alle tre 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 eksamens FR nogenlunde ens, må altså imødekomme disse forskelligartede navigeringer. 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' elevretorens 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 lærerstudierende (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, får eksamenssituationens kvalitetsindikatorer ikke eksplicit plads. 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 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 den 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. I engelsk skal Kamilla ikke regne med at

strukturen for eksamenspræsentationen i dansk kan 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 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. Om andre bedømmere ville være enige i bedømmelsen, fx i vurdering af faggrænsens betydning, er et spørgsmål om i hvilken grad, der er konsensus om dette hos bedømmere.

At forske i mundtlige eksaminer er udfordrende, fordi det kræver analyser af elevens 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 ankommer i god tid inden eksamen for at opbygge feltrelationer til eleverne, og at forskeren kan få adgang til de rette interaktioner og faglige kontekster. Tingen 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 elevs 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 hvordan elevformulering af eksamens referencepunkt i bestemte fag lyder. At få indblik i elevperspektiver på eksamenssituationen kan støtte overvejelser om, hvorvidt undervisningsform og eksamenssystem fremmer en hensigtsmæssig situationsfortolkning for elever. 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 mundtlige eksamenspræstation. Artiklens elever efterspørger tilstrækkelige redskaber for eksamenssituationen, og deres ekspliciteringer af gode eksamenspræstationer kan læses som et udgangspunkt for fælles refleksioner om mundtlig eksamenspraksis. 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, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education, et al. (2014) *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington: American Educational Research Association.
- Aristoteles (2002) *Retorik*. Kbh.: Museum Tusculanum.
- Barrance R (2019) The fairness of internal assessment in the GCSE: the value of students' accounts. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 26(5): 563–583. DOI: 10.1080/0969594X.2019.1619514.
- Berg M and Persson A (2020) Graderande granskning och förklarade glapp: Svensk historie- och samhällskunskapsdidaktisk forskning om lärares bedömningspraktik 2009–2019. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education* (2020:1). CSD Karlstad: 18–44.
- Birr Moje E, Overby M, Tysvaer N, et al. (2008) The Complex World of Adolescent Literacy: Myths, Motivations, and Mysteries. *Harvard Educational Review* 78(1): 107–154. DOI: 10.17763/haer.78.1.54468j6204x24157.
- Bitzer LF (1968) The Rhetorical Situation. *Philosophy & Rhetoric* 1(1): 1–14.
- Bjerre HJ (2015) *Analysér!* Kbh.: Mindspace.
- Bøhn H (2016) What is to be assessed? Teachers' understanding of constructs in an oral English examination in Norway. Available at: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/53229> (accessed 19 June 2019).
- Borger L (2018) *Investigating and Validating Spoken Interactional Competence: Rater Perspectives on a Swedish National Test of English*. Gothenburg Studies in Educational Sciences 424. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Borgnakke K (1996) *Procesanalytisk teori og metode. Bind 2: Procesanalytisk metodologi*. Thesis, Danmarks Universitetsforlag, Kbh.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2013) Stx - læreplaner 2013. Available at: <https://www.uvm.dk:443/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2013/fag-paa-stx> (accessed 7 December 2018).
- Bundgaard H, Rubow C and Overgaard Mogensen H (eds) (2018) *Antropologiske Projekter: En Grundbog*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Charters E (2003) The Use of Think-aloud Methods in Qualitative Research An Introduction to Think-aloud Methods. *Brock Education Journal* 12(2). 2. DOI: 10.26522/brocked.v12i2.38.
- Christensen TS (2012) Samfundsfag – en uddifferentiering i og en udfordring til historiefaget. *CURSIV #9 Sammenlignende fagdidaktik* 2: 19.
- Conley TM (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): 277–288. DOI: 10.1080/02602930701293272.

- Eksamensbekendtgørelse* (2016) Børne - og Undervisningsministeriet, Bekendtgørelse om prøver og eksamen i de almene og studieforbereende ungdoms- og voksenuddannelser. BEK nr 343. Available at: <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=179722> (accessed 11 March 2019).
- Fafner J (1982) *Tanke Og Tale: Den Retoriske Tradition i Vesteuropa*. Kbh.: C.A. Reitzel.
- Fafner J (1997) Retorikkens brændpunkt. *Skandinavisk retorik*.
- Fafner J (1999) Retorik og erkendelse. *Rhetorica Scandinavica* 1999(10): 32–39.
- Flyvbjerg B (2015) Fem misforståelser om casestudiet. In: Brinkmann S and Tanggaard L (eds) *Kvalitative metoder: en grundbog*. Kbh.: Hans Reitzel, pp. 497–520.
- Harrison AK (2018) *Ethnography*. Understanding qualitative research. 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 GA (2002) *Introduction to Rhetorical Theory*. 2nd ed. Prospect Heights, Ill: Waveland Press.
- Høegh T (2018) *Mundtlighed og fagdidaktik*. København: Akademisk Forlag.
- Isager JM (2020) Konstrukt, generalisering og held ved mundtlige eksaminer i gymnasiet. *Acta Didactica Norden* 14(3): 21. DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.8204>.
- Jasinski J (2001) *Sourcebook on Rhetoric: Key Concepts in Contemporary Rhetorical Studies*. Rhetoric & society. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Jers CO 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): 586–597. DOI: 10.1080/02602938.2017.1383356.
- Jørgensen C (2000) Hvem bestemmer hvad der er god retorik? : vurderingsinstanser i normativ retorik. *Rhetorica Scandinavica* 2000(15): 34–48.
- Jørgensen C, Storm Villadsen L, Kock C, et al. (2013) *Retorik: Teori Og Praksis*. Kbh.: Nota.
- Joughin GR (2003) *Oral assessment from the learner's perspective: The experience of oral assessment in post -compulsory education*. Ph.D. Griffith University (Australia), Australia.
- Kalthoff H (2013) Practices of Grading: An Ethnographic Study of Educational Assessment. *Ethnography and Education* 8(1): 89–104.
- Kane MT (2006) Validity. In: *Educational Measurement*. 4th ed. ACE/Praeger series on higher education. Westport, Ct.: Praeger Publishers, pp. 17–64.
- Kane MT (2013) Validating the Interpretations and Uses of Test Scores. *Journal of Educational Measurement* 50(1): 1–73.
- Khawaja A (2018) Designing an assessment tool for historical literacy: the case of Copernicus. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education* (2018:3): 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): 202–221. DOI: 10.1080/0969594X.2017.1323725.
- Kvifte BH (2011) *Muntlig eksamen sett fra studentperspektiv: en undersøkelse blant lærerstudenter ved Høgskolen i Østfold*. Available at: <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/147658> (accessed 18 January 2019).
- Messick S (1989) Validity. In: Linn RL (ed.) *Educational Measurement*. 3 ed. New York: Macmillan, 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 EB (2013) Hybrid literacies in a post-hybrid world: Making a case for navigating. In: Hall K 1952-, Cremin T, Comber B, et al. (eds) *International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning and Culture*. Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell, pp. 359–372.
- Nissen CFR (2019) *Blind spots of internationalization of Higher Education*. University of Copenhagen. Available at: [https://static-curis.ku.dk/portal/files/222323139/Ph.d.\\_afhandling\\_2019\\_Nissen.pdf](https://static-curis.ku.dk/portal/files/222323139/Ph.d._afhandling_2019_Nissen.pdf).
- Ramian K (2012) *Casestudiet i praksis*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Shohamy E (2002) Demokratiske og udemokratiske dimensioner i evaluering. *Sprogforum* 23: 31–36.
- Small ML (2009) 'How many cases do I need?': On science and the logic of case selection in field-based research. *Ethnography* 10(1). SAGE Publications: 5–38. DOI: 10.1177/1466138108099586.
- Stake RE (2005) Qualitative Case Studies. In: Denzin NK and Lincoln YS (eds) *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 443–466.
- Utdanningsdirektoratet (2019) *Kunnskapsgrunnlag for evaluering av eksamensordningen*. 15 August. Utdanningsdirektoratet. Available at: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Kunnskapsgrunnlag-for-evaluering-av-eksamensordningen/>.

## Author

Julie Marie Isager er ph.d.-studerende på Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet og forsker i elevperspektiver på danske muntlige eksaminer.

## 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

– udeladt, sætningen bryder sammen

(...) Udtalelser udeladt

## Bilag 2: Transskriptioner

### Klip 1

*Forsker: Okay, så det der med de rigtige svar, det har vi i hvilke fag?*

*Christian: I de naturfaglige dvs. matematik,*

*Forsker: I biologi, som du har haft?*

*Christian: Jo, og i fysik og naturgeografi, og der er til dels også et rigtigt svar i oldtidskundskab og i historie. Også i erhvervsøkonomi. Det er mere dem, hvor du skal sådan, ja, analysere, så er det jo mere ud fra, hvordan du analyserer, hvad der giver det rigtige svar for dig. Så det er jo også det. Det er meget, der er ikke noget rigtigt svar i dansk og engelsk, jo i princippet, siger lærerne i hvert fald. Fordi det altid kan tolkes ud fra ens egen situation. Det er også lidt det, der skræmmer ved dem. (Interview, Christian, marts 2018)*

### Klip 2

*Marcus: Men det handler hele tiden om det [Dansklæreren]- det ved jeg ikke, om du har hørt [Dansklæreren] sige, [Dansklæreren] siger det rigtig meget: Det gælder om at forføre sin censor*

*Forsker: Ja, (smågriner) jo, det har jeg hørt [Dansklæreren] sige*

*Marcus: Det gælder om at forføre sin censor. Og hvordan gør du det? Det gør du, hvis du kan bruge noget korrekt faglig terminologi*

*Forsker: Ja*

*Marcus: Og hvis du skal bruge, hvad hedder det, korrekt faglig terminologi over for en, som ikke ved noget som helst om det, så beder man dem [forældre] om, spørg ind til alt, hvad der ikke er naturligt at forstå, og på den måde får man det hele talt igennem, og man er klar på samtlige, altså alle spørgsmål, der kunne komme. Og jeg tror, det, er den metode, jeg ligesom*

har brugt igennem - ikke. Det der med, at () du skal forføre din censor, () samtidig så skal du, () du skal bare være klar på det, altså hvis du bare er klar på det, du virker selvsikker, hvis du, når de spørger om noget, kan du forklare det, jamen det kan jeg godt, det er sådan her - () og så skal du bare være rolig. (Interview, Marcus, marts 2018)

### **Klip 3**

*Forsker: Og hvad så med censor?*

*Christian: Ja, det er jo så wildcardet. Man kan vælge, om man vil køre på lærerens eller på sin egen intuition, og det er jo forskelligt fra elev til elev. Der tror jeg, at jeg sådan primært har kørt ud fra min egen ide. Hvilket så i nogle tilfælde giver godt, fx i samfundsfag, hvis man kan argumentere for det, og det er det jo også i de andre fag, hvis du kan argumentere for det, det er bare, hvis læreren så ikke er enig, så føler de, at man tolker det forkert. (...) 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)*

### **Klip 4**

*Elev: Og så kunne man også bruge kilde nr 3, 5 om tømrerarbejde til at sige noget om de forskellige erhvervs- hvordan de blev anset, og fx så var håndværk og handel respekteret, og det var noget der foregik i byerne, så styrkeforholdet på en måde mellem*

*Historielærer: #Ja. Det er rigtigt. Hvordan man anså vigtigheden af de forskellige håndværkstyper. Så det her, hvis det var et kildesæt, så stikker det i rigtig mange retninger. Og man kan sige, at man kan måske undersøge sådan, hvordan var den antikke samfundsstruktur, hvilket syn var der på det, hvordan var befolkningens interne forhold, og hvordan forholdt man sig til underlæggelse af nye folkeslag og religioner. Men i et kildesæt til eksamen der ville det være mere entydigt, hvor I skulle hen, det ville ikke stikke i så forskellige retninger.*

*(...)*

*Historielærer: Så I har 10 minutter, hvor I præsenterer - shyyhh (tysser på snakkende elever) jeres problemstillinger, jeres emne, jeres område, fortæller om alle kilderne, I må ikke springe nogen over, hvis I springer nogen over, så begrunder I, hvorfor I springer dem over. Og så bagefter de 10 minutter, så går dialogen i gang. I har altså 10 minutter til rigtig at vise, hvad I duer til (Undervisning, historie, 16. marts 2018)*

### **Klip 5**

*(Elev henvender sig lavmælt til historielæreren under gruppearbejde)*

*Elev: \*Historielærer\**

*Historielærer: \*Hmmm\**

*Elev: \*Til historieeksamen ikke, så øhh, når man trækker, trækker man så et spørgsmål?\**



*Historielærer: \*Nej. Man trækker et kildesæt.*

*Elev: Nååå*

*Historielærer: Altså der kommer et til alle de her områder, vi har, alle forløb. Så du trækker simpelthen et sæt. Du får ikke noget spørgsmål eller noget. Du skal selv vælge, hvad du vil bruge det til, ikke, så du skal lave de her problemstillinger, som du svarer på\**

*Elev: \*Ja\**

*Elev #2: \*Jeg kan heller ikke huske det. Hvad er det nu eksamen er?\**

*Historielærer: \*24 timer. Skal vi lige repetere det? Har I allesammen glemt det, tror I? Kan I godt huske det?\**

*Elev: \*De fleste har svært ved at huske det\**

*Historielærer: \*Det vigtigste er, at I kan stille de der problemstillinger, at I ved, hvad I vil spørge kilderne om, ikke\**

*Elev: Trækker vi slet ikke noget, som vi kan sådan selv tænke over i de 24 timer? Vi trækker ikke sådan en ukendt kilde eller*

*Historielærer: #Altså det er kun ukendte kilder*

*Elev#2: Altså kort tid før, vi har kun 24 timer til det hele, og så trækker*

*Historielærer: #Nejne nej, du har HELE 24 timer*

*Elev: \*Altså ligesom i tysk?\**

*Elev#2: \*Der- Du har 24 timer, og så lige inden du kommer ind, trækker du en kilde\**

*Historielærer: Så får I det sådan som et overraskelsesangreb.*

*Elev: Det er perfekt*

*Historielærer: Ej det er helt fredeligt, historie () \*I kan jo selv styre det, jo, hvor I skal hen. Selvfølgelig lægges der op til noget bestemt, ikke, hvis I trækker koldkrig, skal I selvfølgelig ikke tale om vikingetiden. Men I kan selv bestemme, hvad I vil snakke om i forhold til de kilder.\* (Undervisning, historie, 5. marts 2018)*

## **Klip 6**

*Elev #1: Nogle gange kan Engelsklæreren godt gøre det, at hvis Engelsklæreren stiller et spørgsmål og du så går i gang med at svare på det, så tager Engelsklæreren over. Og så i Engelsklæreren's hovede så har du svaret rigtigt, men så tager Engelsklæreren over*

*Elev#2: Ja. Ja*

*Elev#1: Så svarer Engelsklæreren videre for dig*

*Elev#2: Det har jeg sagt til Engelsklæreren*

*Elev#1: Ja, det er rigtigt, siger Engelsklæreren, og så begynder Engelsklæreren at snakke om noget andet*

*Elev#2: Og jeg har lyst til at sige: Jeg vil gerne have, at du lader være med at afbryde mig, jeg vil godt have lov at svare færdig*

*Elev#1: Det er der sjovt ved det, det er at i Engelsklæreren's hovede har du fået pluspoint, fordi du har svaret*

*Elev#2: Ja, det er rigtigt*

*Forsker: Hvordan ved man det?*

*Elev#1: Fordi hvis Engelsklæreren kan snakke videre på det, du siger, så ved du, at det er rigtigt, det du har sagt. Så snakker Engelsklæreren videre inde for det, og siger det samme, som det du måske ville have sagt. Men så er det jo bare Engelsklæreren, der svarer. Og når Engelsklæreren så ikke synes det, så siger han bare neeejjj, jeg tror mere- og så siger Engelsklæreren, hvad det er (Pausesnak, engelsk, 13. april 2018)*

## **Klip 7**

*Mona: Det handler jo også bare om, at vi ved, hvad vi skal gøre, hvis vi trækker samfundsfag. Trækker vi økonomi, så har vi en kæmpe liste af begreber og teorier, hvis vi kommer op i en tekst i vores forløb omkring Australien, der er ikke nogen (de griner), der har nogen kobling på, hvad vi skal kigge efter, hvad der karakteriserer lige præcis det emne, eller the lost generation for den sags skyld. Der er noget Hemmingway, vi ved ikke helt, hvad han har lavet*

*Elev#2: #Det er sådan noget iceberg*

*Mona: #Ja, det er en ting, måske ikke. Det er mere i dansk, der hiver vi romantikken frem, så har vi masser af ting at tage fat på. I engelsk der ved vi ikke lige, hvad vi skal komme ind på. Vi mangler nogle key points til mange af vores emner*

*Elev#1: Ligesom hos Dansklæreren hvor vi laver sådan nogle lister, dukdukduk*

*Mona: Ja, hvis du trækker det der, så skal du sige det der, agtig. Dem mangler vi i engelsk*

*Forsker: Har det noget med engelskfaget at gøre?*

*Mona: Nej. (andre elever bifalder), det har noget med Engelsklæreren at gøre. Hvis vi havde haft Dansklæreren, Dansklæreren er også engelsklærer, så- jeg kunne se, at når Dansklæreren åbner nogle af de der ting, Dansklæreren har lavet til de andre klasser, så lukker Dansklæreren det lige ned, så er der arbejdsspørgsmål, og husk at og her skal du gøre det og det. Nu arbejder vi med det og det. Engelsklæreren opererer med, hvad var det vi kaldte det, fremtidståger. (De griner) Det er, at 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. Jeg kommer ind, stiller et spørgsmål, og så er vi, Gud, er vi i engelsk eller i historie, i England eller Australien (Pausesnak, engelsk, 13. april 2018)*

## **Klip 8**

*Forsker: Hvad skal man så i engelsk?*

*Elev#2: Jeg ved det ikke*

*Elev#1: Jeg føler bare, at Engelsklæreren vil have os til at tale om alt muligt andet*

*Mona: Ja, helt sikkert*

*Elev#2: Men vi har vel heller ikke været til årsprøve i mundtlig engelsk*

*Mona: Engelsklæreren har bare aldrig snakket om det ()*

*Forsker: Men hvis nu I prøvede at forestille jer, at I var Engelsklæreren, ikke, hvad kigger Engelsklæreren så efter?*

*Mona: Ej, men også- når Engelsklæreren retter tekster, så er det sådan noget mærkeligt noget. Det kan godt være, at grammatikken er dårlig, men så giver det en god karakter. Og så der hvor grammatikken er god og indholdet mindre godt, så giver Engelsklæreren lavere karakterer. Og så er jeg sådan, grammatikken må da også betyde et eller andet. Rent mundtligt ved man aldrig, hvad Engelsklæreren vil have, før Engelsklæreren selv siger det. Engelsklæreren har sine pointer til alle sine tekster, som er det, man skal indse med de her tekster, og det er det*

*Elev#1: Det er jo det, vi ikke har nogen chance for*

*Mona: Det har vi ikke rigtig nogen chance for at vide, fordi det er noget baggrundsviden, så er det en eller anden forfatter, og det er typisk for ham her*

*Elev#2: Det kører meget sådan de samme fraser [Engelsklæreren] har oppe i hovedet for hvert emne. (...) Og ved forskellige former for tekster, så er det bare sådan- det er en sandhed med modifikationer. Det er noget Engelsklæreren ligesom selv har sagt (Pausesnak, engelsk, 13. april 2018)*

## **Klip 9**

*Elev: Men i forhold til sådan der vinkling, og sådan noget. Fordi jeg kender en, der var til eksamen, og hun følte, at hun blev slagtet på, at hun ikke havde vinklet den på den måde, som lærer og censor måske gerne vil have. Er det noget man sådan*

*Historielærer: #I historie?*

*Elev: Ja*

*Historielærer: Det forstår jeg ikke*

*Elev: # Som om hun havde lagt et fokus på kilderne, som de ikke synes, man skulle gøre*

*Historielærer: #Nåårr, okay, fordi at man mener, at sættet lægger op til en bestemt, ja. Det kan du godt risikere, at sættet lægger op til noget bestemt, og så hvis du slet ikke har set det, men noget andet, så kan det jo godt være, at man synes, at det var da et mærkeligt perspektiv*

*Elev: #Ville man så tage det til samtalen?*

*Historielærer: #Så kunne det godt være, at jeg måske ville forsøge at dreje dig ind på det spor, som jeg havde tænkt som, det er det her, der er det centrale og ikke et eller andet andet. Så ville jeg forsøge at hive dig ind på det spor, ikke. Og ellers hvis du nu lagde et perspektiv på, som jeg tænker: Ej, det er da genialt, det havde jeg ikke set, så er det jo bare super godt. Det kan jo tit noget mere, det er ikke sådan, at der er et facit til de her bilagssæt. (Spørgetime, historie, syv dage før eksamen. juni 2018)*

## **Klip 10**

*Engelsklærer: Hvad er analyse? Analyse er at se, hvorfor forfatteren har gjort det, de har gjort. Okay. Så hvis du får et spørgsmål om Macbeth, så skal du forklare, hvorfor Shakespeare (hej til nyankomne elever) har skruet denne her del af teksten sammen på denne her måde. Hvad er det, han vil med det. Hvad er det han vil os som læser? Når du har gjort det, så er det ud i en eller anden form for perspektivering. Og så ja, så tag et bredere kig på denne her del og sæt i kontekst til hele stykket, og så sæt det i kontekst med Shakespeare. Det er det mest logiske måde at gøre det på, så vi starter smalt, og du kommer længere og længere ud*

*Mona: Perspektivering skal det så gå til samtiden?*

*Engelsklærer: Ja, det (svært at høre), og der er også noget med (svært at høre) teksten*

*Mona: Så der er også noget med sådan grammatisk og stilistisk. Skal vi ikke gå ind i analyse af, hvad er et verse?*

*Engelsklærer: Ja, men du, det der med he hath fx, det er ikke direkte i analysen, vel, det er sådan lidt bredere*

*Mona: Skal vi snakke om det? Hvorfor han siger he hath?*

*Engelsklærer: Hvis det kommer op. Jeg kan ikke give dig en firkantet opskrift på hvad-*

*Mona: Men hvis (snak i munden på hinanden)*

*Engelsklærer: Jeg kan ikke give jer en firkantet forklaring på, hvad en god perspektivering er*

*Kamilla: Skal vi komme ind på (svært at høre), vi har et lille bitte uddrag, og det har vi jo ikke arbejdet så meget med (Spørgetime, engelsk, fem dage før eksamen, juni 2018)*

## **Klip 11**

*Engelsklærer: So how would you talk about this? How would you plan to talk about this logic?*

*Elev#1: You shouldn't*

*Engelsklærer: You should be logical*

*Elev#1: Are you talking about how to make an outline or a disposition?*

*Kamilla: Hvad hvis man ikke (svært at høre)*

*Elev#3: Kronologisk måske? Bare lade sin præsentation følge plottet, og så bare ud fra, hvad den handler om*

*Engelsklæreren: Who does what with what to whom*

*Elev#4: Jeg giver op allerede*

*Elev#1: 5 minutters, 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. Bum*

*Elev#?: Er det noget, du har skrevet ned, det der?*

*Engelsklæreren: Where have you got that from?*

*Elev#1: I dansk*

*Engelsklæreren: Ja*

*Elev#1: Det er strukturen for en litterær artikel in Danish*

*Engelsklæreren: That is how we make a beautiful disposition of a literature presentation in Danish*

*Kamilla: Man kunne også fokusere på stemningen, hvor man først taler om, hvor er man henne, man er i en dark cave, og så komme ind på, hvad de her hekse egentlig betyder, de skal skabe denne her frygt, så når de her warnings, der kommer ikke*

*Elev#1: Men det er jo under analysedelen*

*Kamilla: Jo, det var mere, hvis man skulle lave en disposition, så kunne man starte med at kommentere på setting og så, ja, jeg ved ikke*

*Elev#1: Det var bare, sådan overordnet har vi de der fem, disposition, analyse, eller, disposition, resume, analyse, fortolkning, perspektivering, så siger jeg bare, at under analysen der er der jo de der forskellige-*

*Kamilla: Ja, det var bare mere sådan, hvis man det der med redegørelse, det har jeg læst mig frem til, det skulle handle om-*

*Elev#1: Så kunne man starte analysen på den måde (Spørgetime, Engelsk, fem dage før eksamen, juni 2018)*

## **Klip 12**

*Forsker: Hvordan finder man ud af, hvad man bliver målt på til eksamen?*

*Christian: Altså der står den der, jeg plejer også lige at læse den, der er inde på undervisningsministeriets et eller andet, det plejer læreren også at lægge op lige inden, vi trækker eksaminer at sige, hvad bliver man bedømt på, og så ligger der også altid et eksempel på, eller der står, hvad eleven skal kunne ud fra 12, 7 og 02, mener jeg. Så det kan man selvfølgelig sådan prøve at sætte sig op imod og sige, om man kan det. () Igen, det er meget op til lærer og censor, synes jeg. Det er ikke så objektivt, som det måske burde være. (Interview, Christian, marts 2018)*

## **Klip 13**

*Christian: Når man kommer ud, og de sidder og snakker derinde, der ved man cirka, hvilken en-to karakter man får*

*Forsker: Ja. () Så som du siger, det er sådan en særlig ting ved det der mundtlige, at man på en eller anden måde () mærker det*

*Christian: Ja, Man kan godt fornemme det. Jeg ved ikke, det er ligesom, nu var jeg til to køreprøver, og der kunne jeg mærke på ham den sagkyndige, at der vidste jeg præcis, hvilket punkt jeg var dumpet på, ikke, og det kan man også derinde, man kan mærke præcis, når man siger, hvad der trækker ned, og hvad der trækker op, og man kan også mærke det på, se det på lærer og censor, ikke, om de bliver imponerede, eller om de er sådan lidt, arrr. Men ja, () jeg ved sgu ikke -*

*Forsker: #Er det en god eller en dårlig ting?*

*Christian: () Både og, tror jeg, altså, () hvis du kan finde ud af at arbejde ud fra det, så tror jeg, det er meget godt*

*Forsker: Ja. () Hvis der er overskud i situationen til, at du kan nå og ændre din -*

*Christian: () Ja, jeg ved ikke. () Kun lidt der trækker i maven. (Interview, Christian, to dage før eksamen, juni 2018)*

#### **Klip 14**

*Hvorfor blomstrede nationalfølelsen blandt hele befolkningen i 1800-tallet?  
Hvilken effekt havde danskernes national identiteten på Danmarks demokratiseringsproces?  
(Christians Onenote: eksamenspræsentationen i historie, juni 2018 [SIC!])*

#### **Klip 15**

*Christian: Der var ikke så meget samtale egentlig, du har fået det, og det var det*

*Forsker: Og hvad tror du sådan helt, når de har siddet derinde i den der votering og fundet ud af, at du skal have dit 10-tal, hvad er det så, de har taget udgangspunkt i der?*

*Christian: Jeg tror, fordi min tid på min fremlæggelse passede godt. Jeg formåede at bruge alle bilagene til min fremlæggelse og inddrage dem, bruge citater og sådan og knytte dem til historiske begivenheder, ikke. Og så det de var i tvivl om, de spurgte til næsten alle kilder et eller andet, hvor jeg sådan, () jeg går ud fra, at de mener, at det kunne man også have sagt undervejs, hvis man havde tid, det er det, de spørger om, og der kunne jeg svare på det meste. Og sådan, det var rimelig gennemarbejdet (Christian, telefonsamtale en time efter eksamen, juni 2018)*

#### **Klip 16**

*Marcus (læser op af styredokument): Udviklingslinjer () forandring () Det er det, der er nøgleord () kritisk () Det jeg lægger mærke til, det er, udviklingslinjer, det er noget Historielæreren har sagt mange gange, Historielæreren har sagt det der med, hvis der er brud () i, jeg vil tro der står et eller andet om revolutioner et eller andet sted, hvis der er brud i en eller anden udvikling - (...) Centrale udviklingslinjer, her kommer den igen. Og det er sådan noget med Danmark, Europa og verdenshistorien, det er sådan noget med, der vil jeg jo tænke med det samme () ok, vi har reformationen i Danmark i hvad, 1536 tror jeg, hvornår sker den andre steder, og hvordan kan det, altså, det her med at blære sig, finde en eller anden baggrundshistorie for det- (...) Når man kommer til bedømmelseskriterierne, så vil jeg tro, at der står noget med, at hvis man kan relatere det til det her med fortid, nutid, fremtid-*

*Forsker: Ja*

*Marcus: Og man kan drage paralleller igennem flere () perioder ikke. Jeg lavede lige en oversigt over perioderne her, hvor der jo- () Jeg vil tro- () der er jo oplysningstiden, og så det danske demokrati hænger jo utvivlsomt sammen, men der er jo også noget med demokrati og ideologiernes kamp- (Interview, Marcus, ni dage før eksamen, juni 2018)*

### **Klip 17**

*Marcus: Du skal have så meget () viden () kogt ned på 20 minutter. Du skal jo vise, at du har- () i tre år haft historie, og det skal koges ned til, at du i 20, måske kun 17-18 minutter skal sidde foran en lærer og en censor og præsentere alt det, du () har lært, ikke. For de her faglige mål, historie på A-niveau, det er jo tre år, de her faglige mål er jo nogle, der skal vise historiefaget i tre år. Og du skal have så mange af dem med på 20 minutter. Det er det. Og jeg tror også, at () jo flere paralleller du kan drage, jo mere du kan blære dig på den måde ved at sige: Vi så det der, vi så det der, jo mere du kan det, jo mere viser du også, at du ved, () og på den måde viser du også, at du kan redegøre ()for de centrale begivenheder i Danmark-, Europa- og verdenshistorien. (Interview, Marcus, ni dage før eksamen, juni 2018)*

### **Klip 18**

*Marcus: Hvis man bare vakler kort, () så er det stadig muligt at få 12, men hvis du bare vakler kort, så bliver der sået tvivl om, hvor meget du egentlig ved om det her (...)*

*Forsker: Ja. () Og hvornår vakler man, eller hvordan () vakle? Hvordan ser det ud, når man vakler?*

*Marcus: Hvis man vakler, så er man - () for det første er man ikke så selvsikker, når man siger det, man vil, man mangler noget selvsikkerhed, og man mangler noget, () man får ligesom vist ved denne her manglende selvsikkerhed, at- () selvsikkerhed ved eksamen er jo med til at vise, at hvis du ridser i lakken, så er der også noget bagved. () Hvis man vakler, så viser man, at man kan måske, () det man siger, men hvis man bliver spurgt om noget, så kommer man måske - () jeg ved ikke rigtig, hvordan jeg skal forklare det. Jeg tror, det her selvsikkerhedsbegreb er meget vigtigt (Interview, Marcus, ni dage før eksamen, juni 2018)*

### **Klip 19**

*Hvilke syn på udviklingen af velfærdsstaten kommer til udtryk i bilagene?  
Hvilke udfordringer står velfærdsstaten overfor i dag – og i fremtiden? (Marcus eksamenssynopsis, historie 2018)*

### **Klip 20**

*Jeg får lov til at komme med ind til feedbacken, uden noter: Historielæreren siger, at Marcus ved meget om politik, og nutiden, at det tangerer at blive for samfundsfagligt, at det skulle have været mere nede i kilderne. Ikke tekstnært nok, forstår jeg. Så de giver ham 7. Og hey, det er en god karakter, siger historielæreren. (Feltnote, Marcus eksamensdag, juni 2018)*

## **Klip 21**

*Kamilla: Ja, den der undervisningsbeskrivelse har jeg alligevel ikke tænkt mig at gå igennem. For det første jeg har hørt, at den skulle være så uoverskuelig, fordi det er Engelsklæreren.*

*Forsker: Altså denne her? (peger på undervisningsbeskrivelse)*

*Kamilla: Ja, jeg synes det var uoverskueligt nok sidste år, og det kun var et år på c-niveau i religion, hvor jeg gjorde det ()*

*Forsker: Ja, altså læse alle teksterne?*

*Kamilla: Mm, også bare sådan noget med at tage et modul ad gangen () Det har jeg ikke tid til nu. Særligt når det er tre år på A-niveau. Hvad man skal læse op til eksamen (læser op af overskrift på mail fra Engelsklæreren) (...)*

*Forsker: Der er sådan en inde i undervisningsplanen, under Clash of Cultures, der er- og så er der sådan nogle faglige opmærksomhedspunkter, som hedder lytte, læse, diskutere almene tværfaglige analytiske evner, kommunikative færdigheder, personlige, selvstændige, tillid, åbenhed og omgængelighed og tekstbehandling under IT. Hvad er det?*

*Kamilla: Det ved jeg ikke, det har jeg aldrig hørt før. Jeg ved det ikke. Står der også det under de andre? Det er jo bare copy-paste, Engelsklæreren laver. Ej, det ved jeg ikke*

*Forsker: Her under- jeg tror, det er under tema 2, der står der, at det handler om initiativ og kreativitet ()*

*Kamilla: Altså ja*

*Forsker: (smågriner)*

*Kamilla: Det kan være, at det var, fordi vi var i London, og så lavede vi sådan nogle videoer af, hvor vi havde været*

*Forsker: Sådan et punkt som det- du virker overrasket over, at det overhovedet er der. Kan du finde nogen relation mellem sådan et særligt punkt og så det, du bliver målt på?*

*Kamilla: Om jeg kan se hvad? En relation?*

*Forsker: Ja, har det noget med det, du bliver målt på at gøre?*

*Kamilla: Det kan da godt være, Engelsklæreren kigger på det. Det ved jeg seriøst ikke. (Interview, Kamilla, syv dage før eksamen, juni 2018)*

## **Klip 22**

*Kamilla: Hvis jeg får engelsk, engelsk, det er det helt klart nederst på listen over eksaminer jeg vil op i. Fordi det er bare, ja. Det er dansk på engelsk, og det er*



*Engelsklæreren igen. Engelsklæreren er rigtig sød, men Engelsklæreren er ikke den bedste lærer til at få mig til at få mig til at føle mig sikker i, hvad det er, jeg skal op i. Det synes jeg, er meget vigtigt, at der er struktur i fagene. Nu har du jo set de fleste af vores lærere, nu fx Dansklereren, Dansklereren er virkelig struktureret og klar i, hvad vi skal gøre, og hvordan vi skal gøre det, og Dansklereren er også sådan hele tiden- vi er holdt i stram snor, at vi får det lavet. Og det kan jeg godt lide, fordi så er jeg sikker på for det første, at jeg får analyseret mig frem til det rigtige, at jeg får noget ud af timen, og så har jeg gode noter til en eksamenssituation, hvor hos Engelsklæreren, der har vi aldrig sådan rigtig arbejdsprøgsmaal, og hvis vi har et spørgsmål, så er det et googledocs, hvor vi er 15 sammen, der svarer på et spørgsmål hver. Så det er ikke. Det er ikke så skarpt. Men altså det er ikke fordi, det går ud over ens mundtlige præstation, der er virkelig ikke særlig meget motivation i den undervisning*

*Forsker: Den struktur, der er i, at der er en klar øvelsesinstruks?*

*Kamilla: Ja, hvad skal vi, og hvorfor skal vi det, at det er klart hvilket forløb, vi er igang med, at det bliver klart*

*Forsker: Så siger du, det har en betydning for, hvor sikker du føler dig på, om du kan?*

*Kamilla: Ja, både det at jeg kan stoffet, men også at jeg ved hvad jeg kan blive spurgt om til eksamen. Jeg kan fx ikke huske halvedelen af de ting, Engelsklæreren har sagt i løbet af de her tre år, fordi jeg ikke har kunne skrive dem ned, fordi at det foregår i alle retninger. Nu har jeg kun haft [Dansklereren] i et år, vi havde også en dansklerer sidste år, der var på samme måde med mange arbejdsprøgsmaal, og nu starter vi på det her forløb, der har de her træk, som I hele tiden skal lægge mærke til hver gang, I læser en tekst og sådan noget der. Så ja. Klare retningslinjer, det synes jeg i hvert fald er superrart. Der er sikkert også nogle, der har det meget godt med at kunne flyde ind lidt hist og her, men det er i hvert fald ikke mig. (Interview, Kamilla, marts 2018)*

## **Klip 23**

*Kamilla: De sagde, at det virkede, altså det jeg selv havde lavet, det var rigtig flot velstruktureret og- hvad siger man, velforberedt. Og så at jeg blev mere usikker, da vi nåede til samtalen. Og der sådan skulle graves efter det. Og så spurgte han sådan, hvad hun havde på, og det kunne jeg ikke huske- det der billede i min Macbethbog, der har hun jo kjole på, men ja, og det kunne jeg ikke huske, og så sagde han, at i den der tekst vi havde læst om Polanskis version af Macbeth. Og så sagde jeg sådan nogle små grammatiske fejl undervejs. ()*

*Mona: Var det fordi du ikke kunne huske ting, eller var det sproget, der trak ned?*

*Kamilla: Jeg tror det var sådan en blanding. De sagde, at jeg var meget tekstnær, meget godt*

*(Observation lige efter Kamillas engelskeksamen, juni 2018)*



## 10. Artikel 3: ”At knække lærerkoden” – En elevperspektivisk analyse af adressater ved mundtlig eksamen

*”Cracking the Teacher’s Code” – Students’ Perceived Addressees Before Oral Exams*

### Abstract

To graduate, Danish upper secondary high-school students are assessed orally by two teacher-assessors. The article investigates students’ expectations of the exam addressees since they seem focused on cracking the teacher’s code instead of delivering the curriculum requirement of independent critical interpretations of text material. Data from an ethnographical fieldwork following students preparing for oral exams are analyzed using Bachtin’s dialogical theory. Results show students withdrawing from independent analysis and disciplinary traditions at the exam, since classroom dialogues indicated that alternative interpretations were considered a confrontation with the teacher-assessor. Consequently, students’ interpretations are not necessarily available for assessment at oral exam.

**Keywords:** Danish oral exam, student perspective, addressee, fieldwork

### Introduktion: Hvad vil hun have?

Elever i det danske almene gymnasium eksamineres mundtligt i 20 minutter ved præsentation og samtale med deres lærer og en ukendt lærer (censor). Eksamen er high-stakes, da elevernes videre uddannelsesmuligheder afgøres af eksamensgennemsnittet (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2020). Tidligere forskning har vist, at kriterierne for en god eksamenspræstation er uklare i danske styredokumenter (Isager, 2020), og at denne uklarhed om eksamenskriterierne genfindes i den gymnasiale hverdagspraksis (Isager, 2021). Dette indikerer, at elevernes forventninger til eksamensbesvarelsen skabes i undervisningens mikrointeraktioner. Et mønster i et fem måneders feltarbejde op til og under eksaminerne var, at eleverne fortalte mig, at det væsentligste kriterium for eksamen er ’at give læreren det, hun gerne vil have’, her eksemplificeret i direkte citat:

*Simone: Der er sådan en ting med, om man knækker nogle læreres koder. For det meste har jeg knækket dem allesammen, fordi jeg ved hvordan den ene, hvordan den anden og hvordan den tredje vil have det. (Interview, 19. marts, 2018)*

Undervisningen er tilrettelagt for at oplære eleverne i fagtraditionen, og den mundtlige eksamens formål er at undersøge, i hvilken grad dette er lykkedes uafhængig af læreren. Men den kode Simone taler om i citatet er ikke en abstrakt fagkonvention, men den enkelte lærers personlige forventning til en god eksamensbesvarelse. Fokus i denne artikel er at undersøge elevernes forventninger om modtager i eksamenssituationen før eksamen; ”evnen til at kunne kalkulere med andres forventninger er vigtige for at kunne beherske en genre og føre lytter eller

læser imod en meningsfylde” (Perregaard, 2016, s. 95). Når artiklen undersøger elevers ekspliciterede forståelser inden eksamen, indebærer det, at eleverne endnu ikke har fået be- eller afkræftet, om deres syn på mundtlig eksamen viste sig holdbart i den faktiske situation. En antagelse i artiklen er, at elevers forståelse af, hvem den mundtlige eksamens præsentation og dialog føres med, har betydning for elevens forberedelse til, indgang i og ageren i selve eksamenssituationen. Det får betydning for bedømmelsesgrundlaget, som bedømmerne må forholde sig til. Artiklens forskningsspørgsmål er derfor: Hvilke adressater kan jeg analysere, at eleverne forestiller sig at henvende sig til ved mundtlige eksamen?

For at svare på spørgsmålet analyserer jeg med udgangspunkt i Bachtins dialogiske terminologi og Davies & Harrés positioneringsteori nedslag i data fra et etnografisk inspireret feltarbejde. Feltarbejdet var tilrettelagt perspektivisk: I 1. personspektivet udtrykker subjektet ’jeg’ ’mig’. I 2. personspektivet forhandler ’du’ og ’jeg’ mening intersubjektivt, og i 3. personspektivet ses sprog udefra (Høegh, 2018, s. 30–33; Perregaard, 2016). I felten har jeg søgt at ’fremprovokere’ elevers meningsdannelse i 1. personspektivet i samtaler og interviews (Perregaard, 2016, s. 421). Fra mit forsker-3.personspektiv har jeg observeret, hvordan elever og lærere forhandler mening om eksamen i eksamensintroduktioner (EI): Interaktioner hvor lærere og elever eksplicit taler om den fremtidige eksamen. Borgnakke kalder læreres fortolkning og fremlæggelse af gældende regler og normer for eksamen for mundtlige højstatustekster, og de er principielt interessante, da lærerens udtalelser ret beset ikke må adskille sig fra de gældende lovdokumenters formuleringer (Borgnakke, 1996a, s. 267). Jeg søger i artiklen at skrive elevernes adressatforestillinger frem ved forholde mig til og indleve mig i elevernes fortællinger i et forskudt 1.personspektiv; at lade elevers erfaringer træde frem, som de formuleres af eleverne (Perregaard, 2016, s. 421; Winther-Lindqvist, 2018). Elever og lærere har med Goffmans (2013) dramaturgiske metafor forskellige sociale roller i scenerne undervisning, eksamensintroduktion og ved selve eksamen. Goffman definerer ”social rolle som udøvelse af de rettigheder og pligter, de knytter sig til en given status” (Goffman, 2013, s. 65-SIC). Jeg undersøger, hvordan eleverne fra 1.personspektiv foregriber scenen mundtlig eksamen ud fra scenerne undervisning og EI ved at studere elevernes ”flygtige teorier, vi danner, når vi vil finde ud af, hvad noget betyder” (Perregaard, 2016, s. 425–426). Lærerperspektivet dækker jeg kun fra 3.personspektiv (observation), da feltarbejdet ikke indebar lærerinterviews.

Elevperspektivet er underprioriteret i den sparsomme nordiske eksamensforskning (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Nissen viser, at internationale studerende på et dansk universitet opfatter mundtlig eksamen som en indforstået praksis (Nissen, 2019). Kviftes interviewstudie af norske lærerstuderendes oplevelser med mundtlige eksaminer viser bedømmere i en række ”sensorroller”: udspørger, modtager, hjælper, modstander, motivator, samtalepartner og dommer (Kvifte, 2011). Borgnakke beskriver de tre involverede talepositioner ved mundtlige eksaminer på et dansk universitet som eksaminand (studerende), eksaminator (underviseren) og ”dommer” (udekommende censor) (Borgnakke, 1996a, s. 274). Mine grunde til at undersøge elevperspektivet er, at konsekvenserne af eksamen ligger hos den enkelte elev (Kane, 2013; Messick, 1989a, 1989b), og at eleven er en særdeles central aktør ved eksamen (Barrance, 2019; Brown & Harris, 2016; Shohamy, 2002).

Jeg præsenterer det teoretiske grundlag for analysen, undersøgelsesmetoden for artiklens to analyser og diskuterer det bedømmelsesgrundlag, eleverne fremlægger ved mundtlig eksamen.

## Dialogisk teori og positionering: At se frem mod en vigtig eksamensdialog

Bachtins begrebsapparat kan betegne de involverede i eksamenssituationen, pege på dens samfundsmæssige legitimitet og forklare, hvorfor eksamenspræsentationer må ses i kontekst af undervisningsforløbets interaktioner. Til yderligere analyse af mikrointeraktioner mellem elever og lærer bruger jeg positioneringsteori, der kan uddybe og nuancere elevers positioner inden eksamen.

Mennesker står i dialogiske relationer til hinanden ifølge den russiske sprogfilosof Bachtin (Andersen, 2010, s. 14). Dialog skal forstås bredt: alle former for interaktioner er dialogiske, uanset om mediet er fx skrift eller tale, da de er adresseret nogen og er indlæg i historiske kæder af dialoger. Folk ytrer sig inspireret af ekkoer af andres ytringer (Bakhtin, 1986a, s. 94), og der opstår relativt stabile, kontekstafhængige talegenrer (Bakhtin, 1986a, s. 60), fx middagsbordssamtalen. Kun ved at mestre sådanne talegenrer til fulde, kan de gøres til ens egne ved reformulering. Henvisning til andres tale foregår historisk bagudrettet og fremadrettet, da ytringer pr definition bæres af adressivitet. Det indebærer, at taleren ved sin forståelse af talegenrerne og samtalepartnere foregriber, hvordan egne ytringer (formodentlig) vil blive modtaget, allerede før de ytrer sig (Bakhtin, 1986a, s. 94–95). Andersen, en central dansk oversætter af og forsker i Bachtins værker, kalder dette for responsforståelse:

Idet jeg konstruerer min ytring, forsøger jeg aktivt at bestemme hans svar; på den anden side forsøger jeg at foregribe dette svar; og dette forgribende svar har så til gengæld aktiv indflydelse på min ytring. (Bachtin 1979 som citeret i (Andersen, 2002, s. 125)

Bachtin beskriver en autor eller 'den første', der fremsætter ytringen: "det konkrete talesubjekt der kan optræde dels som 'taler', dels som 'lytter'." (Andersen, 2002, s. 124). Eleven er autoren, da eksamenssituationen foreskriver, at elevens ytringer er udgangspunktet for eksamen.

Ytring er en udveksling mellem autor og adressat kendetegnet ved sin adressivitet (Andersen, 2002, s. 127). En ytring kan være et ord, fx Frihed! eller en lang encyklopædi (Bakhtin, 1986a, s. 86), og den er en organisk helhed. Ytringen er afsluttet, når der er oplevet mulighed for at give et svar (Bakhtin, 1986a, s. 76) – når "sekventielle, strukturelle træk kan forventes at resultere i en følelsesmæssig meningsfylde." (Perregaard, 2016, s. 95). Kun ved at undersøge hele ytringer kan talerens intention med udtalelser undersøges (Bakhtin, 1986a, s. 84–86). Ytringer findes både ved selve eksamen, og i undervisning og EI, der går temporalt forud og danner ytringshistorik for eksamenssituationens interaktioner.

Adressaten er 'den anden'; den eller de personer, som autoren forestiller sig at tale til. Adressater responderer på autors ytringer med egne ytringer (Andersen, 2002, s. 125). Den reelle adressat er hos Andersen en konkret person, mens den forventede adressat er tilstede for autor som responsforståelse (Andersen, 2002, s. 125).

Bachtin opererer også med superadressater 'over' de konkret involverede i interaktionerne. Superadressater er værdier eller verdensanskuelser, der er konstituerende for ytringer og kan analyseres frem (Bachtin, 1995, s. 66). Superadressater forankrer dialoger i historisk kontekstuelle moralforståelser. Mundtlige studentereksaminer forventes fra samfundsperspektiv 'at gå rigtigt til' i henhold til både lovregulering i eksamensbekendtgørelse og fagets læreplan, der skal fange mere abstrakte fagtraditioner, som eleverne i undervisningen skal socialiseres ind i.

I mit studium af elevers forestillede adressater ved mundtlige eksaminer går terminologien igen: De samme mennesker fører dialoger i undervisning, i EI og ved selve mundtlig eksamen, selvom

disse dialoger har forskelligt formål. For at kunne skelne mellem dialogerne spatialt kalder jeg aktørerne i undervisning og eksamensintroduktion for 'elev' og 'lærer', hvorimod jeg i mine fremanalyserede elevforestillinger om den forventede dialogiske eksamenssituation bruger benævnelserne 'elevautor' og 'læreradressat', fordi eleven ved eksamen er i talerrolle og lærer lytter for at kunne bedømme. En bedømmer er min betegnelse for den Goffmanske rolle, som eksaminationssystemet tildeler lærer og censor i eksamenssituationen.

Som redskab for at undersøge elever og læreres mikrointeraktioner, der danner elevers adressatforståelser, bruger jeg positioneringsteori (Davies & Harré, 2014; Harré & Langenhove, 1999; Langenhove & Harré, 1999). Positionering er "den diskursive proces, hvorved selver lokaliseres i samtaler som observerbart subjektivt kohærente deltagere i historier, der produceres i fællesskab" (Davies & Harré, 2014, s. 31–32). Samme taler kan have flere situationsbestemte personaer (Davies & Harré, 2014, s. 7–9), og fx 'være' kvinde eller elev alt efter kontekst. Med positioneringerne følger bestemte muligheder og begrænsninger for aktørerne (Davies & Harré, 2014, s. 27), og Langenhove og Harré analyserer, hvordan de implicerede har og får positioner, fx martyr, ven, og helt (Langenhove & Harré, 1999, s. 17–19). Positionering identificeres konkret ved, at den talende fremhæver egen agency, særlige erfaringer, fx ekspertise, henviser til egen selvbiografi, eller til sin retmæssige udøvelse af magt (Langenhove & Harré, 1999, s. 24–25). Med positionering følger automatisk en position af den anden (Langenhove & Harré, 1999, s. 22), men positionering er ikke nødvendigvis tilsigtet (Davies & Harré, 2014, s. 31–32). I gymnasiekontekst har elever og lærere i undervisningens ytringshistorik positioneret hinanden som fx dygtig, streng eller flyvsk. Positioneringer kan ikke undgås, heller ikke selvom gymnasieundervisning fokuserer på et fag, fordi interaktionerne starter fra selvbiografiske udgangspunkter (Davies & Harré, 2014, s. 32). Jeg bruger positioneringsteori, fordi min mikroanalyse af positioneringerne kan vise, hvordan elever og lærer realiserer deres roller som 'elev', og 'lærer'. Når jeg kombinerer positioneringsteori med Bachtins dialogiske teori om historicitet, adressivitet og responsforståelse, antager jeg, at erfaret positionering mellem lærer og elever i mit studium danner elevernes forståelse af eksamensdialogens læreradressater.

## Metode

Artiklens empiri stammer fra fem måneders etnografisk feltarbejde i tre klasser på to skoler i det studieforberedende gymnasium (STX). Fra februar til juni 2018 fulgte jeg eleverne (18–20 år) i hverdagsundervisning (lydoptaget) i 10 fag, interviewede og snakkede med elever, skrev feltnoter og indsamlede elevers studiematerialer mv. Feltarbejdet dækker temporalt undervisning i foråret før eksamenstiden og til og med eksaminerne. I undervisningsforløbet afsluttede jeg introducerede lærere til, hvordan eksamen foregår og lod eleverne stille spørgsmål om den, enten som en del af undervisningen eller som særlige arrangementer kaldet spørgetimer, og samlet kalder jeg disse to typer hændelser for eksamensintroduktion (EI). Argumentet for dette etnografiske design er, at min længerevarende kontakt til eleverne i en fælles hverdag er det bedste metodiske bud på, hvordan jeg kan nærme mig elevernes 1.personsperspektiver (Harrison, 2018; Perregaard, 2016). Deltagerne er anonymiserede.

Af 78 observerede undervisningsmoduler indeholder 13 eksplicit EI (i alt 16 t. 40 min. lyd) i syv fag: dansk, oldtidskundskab, psykologi, historie, religion, samfundsfag og engelsk. Alle dele af de 13 EI, der omhandler eksamenssituationen, er fuldt transskriberede efter transskriptionsnøglen i bilag 2, pensumgennemgang er stikordsbeskrevet.

Min analyseproces resulterede i to analyser: I første analyse har jeg kodet alle 13 EI i programmet NVivo for at bearbejde og tematisere dem. Koderne er datadrevne kondenseringer, af hvad ytringerne tematisk handler om (Hetmar 2017), og jeg har udarbejdet dem induktivt på baggrund

af feltarbejdets materiale og revideret dem i kodningsprocessens systematiske og episodiske hermeneutiske læsninger (Bundgaard & Mogensen, 2018; R. M. Emerson et al., 2011). Men da det i kodningsprocessen blev tydeligt, at EI gennemføres højst forskelligt i de 13 tilfælde, var denne første analyse ikke tilstrækkelig til at vise elevernes specifikke adressatforståelser. I kodningen så jeg, at de 13 EI i høj grad henviser til de forudgående undervisningsforløbs ytringshistorik.

I anden analyse undersøger jeg derfor én EI, en key-incident (Kroon & Sturm, 2000), fordi feltarbejdets elevinterviews og observation gør det muligt at vise en specifik analyse af elevernes adressatforestillinger i sin ytringshistoriske kontekst. Ved at analysere data, der er knyttet til den udvalgte EI temporalt før og efter EI, kan jeg empirisk vise snarere end påstå elevernes forestillinger om den kommende eksamensdialog og læreradressat, da ”et bevis kun kan blive et bevis, når det undersøges historisk. Ellers forbliver det ”perceived fact, historically dumb” (Perregaard, 2016, s. 420).

Den udvalgte key-incident EI er fra danskfaget, og et længere empiriklip kan ses i bilag 1 for at skabe transparens til analysen. Jeg har valgt netop denne EI, da jeg havde særlig fyldige elevdata om dette danskforløb. Mundtlig danskeksamen gennemføres ved, at eleven trækker en ukendt tekst og et spørgsmål stillet af læreren, hvorefter eleven har 60 minutters forberedelse inden ca. 20 minutters præsentation og dialog med en kendt lærer og en ukendt censor. Danskfagets læreplan (Børne- og Undervisningsministeriet, 2013a) fremhæver ”elevers kritisk-analytiske sans” som et kernepunkt for faget og eksamen.

I den anden analyse har jeg foretaget en grundig hermeneutisk læsning af den udvalgte key-incident EI med Bachtins begreber og positioneringsteorien fra mit forsker-3.personsperspektiv, og har jeg identificeret de data, der er knyttet til netop dette forløb i dansk i elevinterviews og feltnoter før og efter EI, hvor elevernes forskudte 1.personsperspektiv træder frem. Elev- og lærercitater i artiklen angivet i kursiv er alle transskriberede udtalelser med formålet at lade deltagerens egne formuleringer fremgå af analysen.

Jeg fremlægger resultatet af kodningsprocessen af alle 13 EI på tværs af fag i første analyse, for derefter at fremstille anden analyse i kronologisk rækkefølge: Elevperspektiver på danskundervisningen før key-incident EI, min læsning af key-incident EI og elevernes udlægning af key-incident EI.

## **Første analyse: Eksamensintroduktioner på tværs af 13 fag**

Analysen af de 13 EI viser overordnet, at eleverne her henvender sig til læreren for at få lærerens syn på den kommende læreradressat. EI er dialog, hvor elever og lærere igennem fem temaer aftaler roller før eksamen ved at se frem mod eksamenssituationen på baggrund af allerede gennemført undervisning. Disse fem mønstre, hvor læreren er positioneret på væsensforskellige måder samtidigt, går igen på tværs af fag:

1. Formalia: Afklaring af formelle rammer i eksamenssituationen mht. eksamensspørgsmål, eksamens tidsbegrænsning, deadlines og teknisk adgang til materialer. Læreren er positioneret som systemforvalter. Fx Elev: *Den der [bog] vi mangler, kan vi låne den? En med korstog og jibad-bog?* (Transskription, EI, religion)
2. Fagpræsentation: Faglige emners indholdsdimensioner. Læreren er positioneret som ekspert. Fx Elev: *Der står A-tid, A-sted i begrebsordbogen, hvad mener du med det?* (Transskription, EI, religion)

3. Heftig ytring: Metaforiske udtryk for elevernes tidligere eksamensoplevelser eller forståelser og lærere reaktioner på disse. Læreradressater er positioneret som magthavere, bødler, forældre eller redningsmænd. Fx Elev: *Jeg kender en, der var til eksamen, og hun følte at hun blev slagtet på, at hun ikke havde vinklet den på den måde, som lærer og censor måske gerne vil have.* (Transskription, EI i historie)

4. Elevgøremål: Handlinger som elever kan eller bør udføre i forberedelse eller til eksamen. Lærer er positioneret som coach. Fx: Elev: *Hvad giver man til dig og censor? Giver man kun problemstillinger eller giver man også delkonklusion?* (Transskription, EI i historie)

5. Adressatadfærd: Ytringer om læreres udlægning af læreradressater og censorers handlinger, reaktioner og intentioner ved design af eksamensmateriale eller i selve eksamenssituationen. Fx Elev: *Så når du sætter de der tekster sammen, så har du en bagtanke?* (Transskription, EI i dansk)

Formalia og fagpræsentation peger på de styredokumenter, der regulerer eksamen og fungerer som Bachtins superadressaters samfundskontrakt, men det er læreren, der varetager formalia og omsætter faglige superadressater i fortolkninger af læreplanen i sin egenskab af faglig ekspert. Temaerne heftig ytring, elevgøremål og adressatadfærd peger på, at en række mere lokale forhold mellem elever og lærer forhandles: Her søger eleverne lærerens udlægninger af læreradressatens holdninger til bestemte handlinger op til og i selve eksamenssituationen ud over læreplanen og eksamensformalia. Kodningen viser, at formalia og fagpræsentation optræder hyppigt, ligesom gøremål. Adressatadfærd og heftige ytringer er der færre af, men de optræder i alle fag.

De 13 EI følger derudover ikke samme mønstre. Der må en specifik ytringshistorisk analyse til, hvis positioneringer, der kan forklare elevforegribelserne af eksamens læreradressat, skal stå klarere.

## **Anden analyse: Key-incident eksamensintroduktion i danskfaget i ytringshistorisk kontekst**

Som beskrevet fremstiller jeg i den anden analyse først elevperspektivet på den udvalgte key-incident EI i danskfaget, min analyse af selve key-incident EI og elevperspektivet efter key-incident EI.

### **Elevperspektiv før key-incident EI: Undervisningens ytringshistorik foreskriver elever at ramme lærerens fortolkning af teksten**

Danskfaget er udfordrende ifølge eleverne dels på grund af tre års undervisning, dels at faget kræver en bestemt type lærersanktioneret argumentation:

- 1 *Christian: Man kan vælge, om man vil køre på lærerens eller på sin egen intuition, og det er jo forskelligt fra elev til*
- 2 *elev. Der tror jeg, at jeg sådan primært har kørt ud fra min egen ide. Hvilket så i nogle tilfælde giver godt, fx i*
- 3 *hvis man kan argumentere for det, det er bare, hvis læreren så ikke er enig, så føler de, at man tolker det*
- 4 *forkert. Men der er ikke, i hvert fald dansklæreren og engelsklæreren har lagt meget tryk på, at der aldrig kan være et*
- 5 *rigtigt svar på fortolkningen, for man ved jo ikke, hvad forfatteren har villet skrive (...) nogle gange tænker [man], at*
- 6 *når man får et svar tilbage, at det ikke altid afspejler det, vi har sagt* (Interview, 20. marts, 2018)



Læreren har ifølge Christian fortolkningsretten til at vurdere, om elevens tolkninger er *rigtige* eller ej (l. 4), og det afgøres ikke ud fra argumentationens struktur, men ud fra om læreren er *enig* eller ej, og det sker, at elevernes fortolkningsudkast ikke altid bliver hørt (l. 5-6). Christian fortæller, at dansklæreren er særligt engageret i at læse danskfagets tekster med en *vis feministisk tendens*, men han er ikke overbevist om, at denne interesse gælder andre dansklærere (Interview, 20. marts, 2018), altså at lærere ikke nødvendigvis deler fagets superadressater.

Tidligt i maj skal eleven Annica i et eksamenslignende oplæg præsentere et værk for dansklæreren. Præsentationen skal være kort og struktureret, for *struktur er vigtigt*, siger læreren og roser Annica for en grundig og velstruktureret fremstilling med en relevant perspektivering. Annica er nervøs og forklarer, at hun skal *ramme* lærertolkningen:

- 1 *Annica: Den eneste grund til at jeg kunne svare på det her med, hvordan de var forskellige [to tekster], det var*
- 2 *ikke, at jeg kunne noget grundlæggende analytisk forståelse af, hvordan de var forskellige. Det var fordi, jeg*
- 3 *kunne huske, at hun havde nævnt noget om, hvordan de var forskellige, da jeg forklarede, at jeg ville perspektivere*
- 4 *til den tekst. Det var før denne her værksituation. Og så ved man jo, at der er en eller anden form for grundlag-*
- 5 *Hvad er det rigtige at sige her? (...) Jeg tror, man sidder og siger: Hvordan ligner det her det andet? Og hvilken*
- 6 *fortolkning var det, at læreren godkendte? Hvilken fortolkning kan jeg få her, som måske ligner noget, læreren*
- 7 *gerne ville godkende sådan helt 100%. Problemet er ikke, at andre fortolkninger ikke bliver godkendt, det er,*
- 8 *at de ikke får 100% stempel. Der er kun EN 100%, der er ikke nogen sådan næsten det hele nu. Det kan*
- 9 *godt være, at der er det til eksamen mundtligt. Det håber jeg () For jeg tror ikke, jeg kan ramme plet på,*
- 10 *hvad læreren sidder og tænker. (Interview, 2. maj, 2018)*

Læreren har fortolkningsretten 100% (l. 7-8), og Annica skærper Christians formulering. Ved at skyde for at *ramme* et ekko af lærerfortolkning (l. 9) og afvise sin arbejdsmetode som analytisk (l. 2), stiller hun sig i en gætteposition. Hun trækker sig fra sit eget analytiske fortolkningsarbejde i sammenligningen af to tekster og trækker sig dermed fra sin egen undersøgelse af den faglige superadressat for i stedet at fokusere på læreradressatens fortolkning for at kunne levere lærerkoden. Annica overvejer om undervisningens talegenre kan jævnføres med eksamenstalegenren mht. fortolkningsretten (l. 8-9) og håber, at positioneringen for elevautor er mindre asymmetrisk. Annica trækker sig fra egen analyse, og hun foregriber, at en elevautor, der fremsætter egne analyser i eksamensyttringen vil møde negativ respons fra læreradressaten. Elever, der i undervisningen har udfordret lærerfortolkningen, bliver opfattet som konfronterende:

Annica fortæller, at det er sket en enkelt gang, at Jacob har argumenteret imod og fået ret, og at det egentlig er ret fedt. Men det ville kræve en masse forberedelse, og at det er vigtigt nok for en til at tage denne konfrontation. (Feltnote 2. maj, 2018)

Jacobs alternativ til den lærersanktionerede tekstfortolkning har positioneret ham som mere ligeværdig samtalepartner, end hvis han havde accepteret lærertolkningen. Annica opfatter det som konfronterende og modigt. At udfordre en læreradressat i eksamensyttringen er at tage en chance, der kan have betydning for senere uddannelsesvalg. Lærerafbrydelser har samme effekt: Eleven trækker sig fra egne analyser, som eleven Linea forklarer:

*Så føler man, måske er jeg på vej et forkert sted hen, men så kan det jo være, at man har en pointe med, hvorfor man går derhen. Så afbryder de en, før man når at komme til det (Interview, 17. maj, 2018).*

Afbrydelsen betyder, at elevens ytring og dermed intention ikke færdiggøres. Linea opfatter, at hendes eget analysearbejde ikke har tilstrækkelig kvalitet for læreren, som derfor afbryder hende, selvom hun endnu ikke er nået til at pointeformulere sin indsigt. Eleverfaringen fra undervisningen er altså, at kun en del af ytringens helhed er til rådighed for læreren, og derfor må elevautorer forvente at skulle foregribe eksamensytringens helhed i det, de når at sige, før læreradressat afbryder.

### Forskerperspektiv på key-incident EI: Elevautor må tage imod hjælp ved fejllæsning

Key-incident EI i dansk en del af elevernes næstsidste undervisningstime, og læreren introducerer til både mundtlig og skriftlig eksamen og repeterer pensumtekster i stikord. Den for mundtlig eksamen relevante interaktion kan ses i sin helhed i bilag 1, og [tal] henviser til bilaget.

Læreren positionerer sig selv på mange samtidige og i nogle tilfælde modstridende måder, og læreren har taleinitiativet. Eleverne forhandler ikke de positioner, de får af læreren, men undersøger dem i deres ytringer. Som systemforvalter henviser læreren til sin i eksamenssystemet legitime ret til at tildele eleverne karakterer [1]. Samtidig tilbyder hun som tillidsvækkende coach at hjælpe og berolige utrygge elever [2]. Som faglig ekspert kan hun udlægge, hvad der kræves [3], og hun tilbyder at forklare egen adfærd under eksamen [4]. Læreren tillader desuden elever at stille spørgsmål om, hvad de er usikre på.

Annica spørger med udgangspunkt i undervisnings ytringshistorik til elevautorens usikre fortolkningsposition [5] i den kommende eksamensdialog, hvor ukendt tekst vanskeliggør at give et ekko af lærertolkningen:

*Annica: Jeg kan buske en situation (...) det var noget, jeg i hvert fald ikke havde fanget. Og så kom vi ind til timen og fandt ud af, nå, der var rigtig store dele af det her, du har misset. Det er simpelthen skrækscenariet til eksamen, at man jo fortolker ud fra det man HAR set. Og så kan der jo være noget, man har overset#*  
(Key-EI i dansk, bilag 1)

Annica spørger til læreradressatens reaktion på elevautors egen tekstfortolkning som ikke med sikkerhed er lig lærerfortolkningen. Hendes ytring kan være rettet mod at afklare faglige superadressater for tekstfortolkning i danskfaget (Hvordan griber jeg læsning af teksten an i dansk?) og adressatadfærd (Hvordan reagerer du, lærer, som læreradressat, hvis det sker?).

*Skrækscenariet* [6] peger metaforisk på eksamens konsekvenser for Annica.

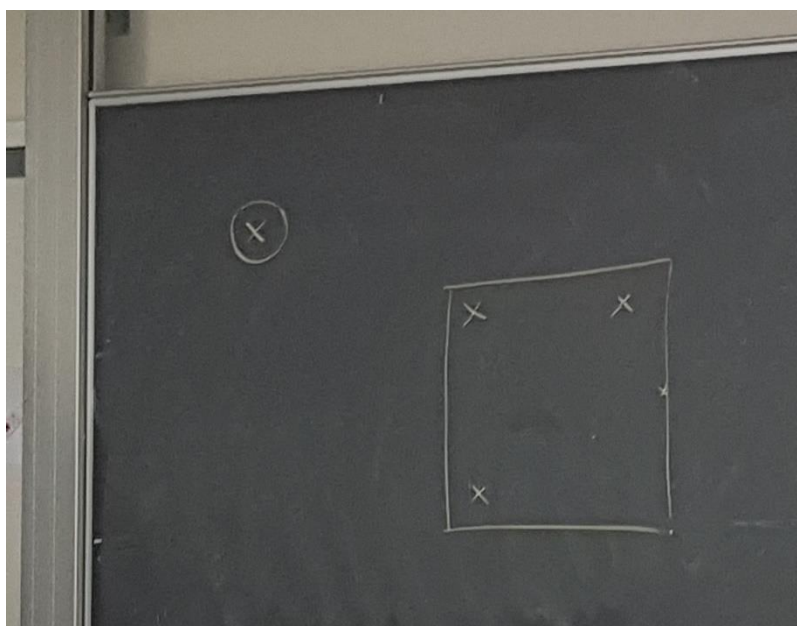
Læreren hører Annicas ytring som efterspørgsel efter at få udlagt læreradressatadfærd, og ikke superadressater i form af tekstfortolkningskonventioner. Hun svarer med en narrativ fra sin selvbiografi [7] om en elevautor, der afviste fortolkningshjælp til eksamen. Narrativen positionerer elevautoren som en 'nødsted', der må gribe læreradressatens *redningskranse* [11]. Hvad sker der, hvis en elevautor fra læreradressatperspektiv ikke griber sådanne redningskranse og accepterer læreradressatens fortolkning ved at lade sig korrigere i eksamensdialogen? Elevautorer, der vil diskutere fortolknings 'rigtighed', risikerer at 'fejlligge' sig ved sin fortolkningspraksis (Bamberg, 1997). En sådan elevautor er *stædig* [8], og konsekvensen er metaforisk fatal: Elevautor *drukner* [9], hvilket er et eksempel på en heftig ytring. Narrativens pointe er, at elevautor må byde læreradressatens tolkning velkommen, hvis hun er i hjælpeposition [10]. Ved ikke at trække sig fra egen fortolkning, afviser elevautor en *redningskrans* [11]. Det kan opfattes som en upassende udfordring af læreradressatens fortolkningen og dermed

læreradressatens position, tidligere omtalt som konfrontation. Det fremgår ikke af lærerens narrativ, om narrativens elevautors argumentation for sin fortolkning var sammenhængende eller ej.

Annica hæfter sig herefter ved ordet *fejllæsning* [12], og læreren afbryder hende med et eksempel, dvs. demonstrerer det som Linea umiddelbart inden EI påpegede. Eksemplet på fejllæsning giver læreren anledning til at tegne en firkantet fortolkningsramme på tavlen med flere krydser i [13]. Inden for rammen er legitime fortolkninger af teksten. Min fortolkning af denne situation er, at dette er lærerens indirekte udlægning af en faglig superadressats konvention – at der i læreradressatens optik er flere mulige fortolkninger. Pointen med den visuelle abstrakte forklaring er dog, at ikke alle tolkninger kan være lige gyldige, og den firkantede fortolkningsramme markerer et tydeligt 'inden for' og 'uden for' en for læreradressaten acceptabel tolkning. Det kompliceres af, at elevfortolkninger, der ikke rammer lærers egen og lægger sig tæt på grænsen for acceptable tolkninger, både kan være *spændende læsning* [14] eller er *uden for skiven* [15].

Fortolkningsmetodisk belægges gyldige tolkninger ifølge læreradressaten med *spor i teksten, der kan sandsynliggøre* tolkningen [16], og dette er eleverne enige i (*Der skal argumenteres for en tolkning*, som Christian formulerede det). Udfordringen fra elevperspektiv består i, at det er vanskeligt at vurdere, om læreren med fortolkningsretten synes, at elevfortolkningen er genial eller ved siden af. Lærers fortrukne elevautor *kan det hele selv* [17] så  *censor og jeg bare skal sidde og tage imod* [18].

Eksamenssituationens superadressater, det være sig de formelle rammer og de faglige konventioner for tekstfortolkning i dansk, forholder elever og lærer sig kun til indirekte i EI, og læreradressaten er i centrum som en slags indflydelsesrig gatekeeper for en ikke-ekspliciteret faglig tradition. Måske fordi eksamensyttringen fra lærerperspektiv er en gentagelse af 'det vi plejer' i undervisningen? En elevautor taler ved mundtlig eksamen til en læreradressat, der i undervisningens ytringshistorik har fortolkningsretten, ofte afbryder elevs mundtlige fortolkningsudkast, og elevautor er forpligtet til at tage imod denne hjælpende afbrydelse. Dette kan fra elevperspektiv betyde, at længden af elevs eksamensoplæg, før den forventede afbrydelse indtræder, indikerer elevfortolkningens 'rigtighed'.



Figur 1 Fotograf af tavle af fortolkningsramme, maj 2018

## Eleverperspektiv efter key-incident EI: Fortolkningsrammen er snævrere for elever end lærer ekspliciterer

Lærerens narrativ om den stædige elevautor, der led druknedøden ved afvisning af læreradressatens hjælp, er visuelt til stede på tavlen i undervisningslokalet i form af fortolkningsrammen (se figur 1). Ea udlægger fortolkningsrammens betydning fra sit elevperspektiv:

- 1 Ea: *Det er en fin tegning. Men. Nu skal vi tale lavt. Man kan godt ligge på linjen på tegningen, ikke, så*
- 2 *kan det godt være, at hun ikke synes, at det er rigtig, fordi man ikke er i feltet, men er på linjen. Er det så*
- 3 *fair? Det skal jeg ikke være dommer over, det ved jeg bare ikke, om jeg synes, det er (...)Firkanten er lille.*
- 4 *Det vil jeg sige. Det er ikke en stor firkant. (...) Du rammer linjen, du er ikke helt derude, men du er lige*
- 5 *ved siden af. Hvad så? Er den så rigtig eller forkert? Og det er ofte det, der sker, at man så faktisk er*
- 6 *forkert, eller, selvom man er inde for firkanten, at der så mangler- eller at der er nogen, der ser det samme, så*
- 7 *ser hun det bare overbøvedet ikke. Så (...) selvom man er inde i firkanten, og alle andre i klassen synes det,*
- 8 *så er det tit hendes, der er den rigtige. Men der er mange andre, der synes det samme. Og hvad gør man så,*
- 9 *ikke? For hun er jo læreren, så hun bestemmer i en aller anden grad. (Transskription, 17. maj)*

Fortolkningsrammen som læreren i sin ytring præsenterer som en åbning for en række elevfortolkninger, får Ea til at konkludere modsat: Læreradressaten bestemmer (l. 8-9). Eleverne accepterer deres position som fremstillet af læreren i EI og tager ikke afstand fra legitimiteten af lærerpositionen, men omtaler hende med respekt som fagperson, her citeret fra samtale dagen efter EI:

- 1 Michael: *[Læreren] er sindsygt dygtig. Når hun- hun har tit en eller anden fortolkning som regel også*
- 2 *altid den rigtigste fortolkning, men hun tillader ikke rigtig os andre at komme til, selvom vi måske*
- 3 *understøtter det med citater. Så tillader hun ikke- er det ikke rigtigt?*
- 4 Jacob: *Jojo*
- 5 Michael: *Nogle gange virker det bare som om, at hun bare er fastlåst. (...) men selvom hun sådan siger,*
- 6 *og det var også det, hun viste med den der kasse, at der er sådan et frirum til forskellige fortolkninger,*
- 7 *så er det tit meget fastlåst*
- 8 Forsker: *Så størrelsen af den firkant er måske i virkeligheden ikke helt så stor, som hun tegnede den?*
- 9 Jacob: *Nej, ikke helt så stor*
- 10 Michael: *Med det sagt, så vil hun især til eksamen, så vil hun lade os gøre det - hvis det giver mening -*
- 11 *jeg tror også, at hun i timerne presser os til- presser citronen til det yderste*
- 12 Forsker: *Ja*
- 13 Michael: *Men jeg ved ikke, hvordan det bliver til eksamen. Ja, håber hun giver os lidt mere- ()*
- 14 Forsker: *Fortolkningsplads eller?*
- 15 Michael: *Ja, men hvis jeg skal være helt ærlig, så tror jeg ikke, det bliver helt vildt svært til en*
- 16 *danskeksamen med hende, at ligesom- altså at man ender med det der kryds uden for firkanten*
- 17 Forsker: *Nej, den der historie om den der stædige elev-*
- 18 Michael: *Ja, det er også åndssvagt at være sådan, fordi hun er faktisk ret god til at hjælpe en*
- 19 Forsker: *Ja, det var fjollet af eleven at være stædig. Det er det, du siger?*
- 20 Michael: *Ja (Transskription, 18.maj)*

Læreren er positioneret som anerkendt fagperson (l. 1-2) og som redningspersonel, der velvilligt søger at rede elever i eksamensnød (l. 18). At afvise tilbud om hjælp ville være *åndssvagt* (l. 18),

selvom hun er *fastlåst* (l. 5,7) i sin fortolkning. Ea og Michaels konklusioner ligner hinanden og ekspliciterer elevernes eksamensforventninger: De skal give lærerkoden. Både Annica og Michael ser frem mod eksamensdialogen og reflekterer over, om der er forskel på talegenrerne undervisning og mundtlig eksamen. Elevernes usikkerhed over for den talegenre, de ser frem imod, har kun undervisningens ytringshistorik at forholde sig til.

Som det fremgår, har eleverne opfattelse af, at dansklærerens fortolkningsramme er snævrere end hun eksplicit giver udtryk for. Som kontrast til dette forløb, viser et forløb i engelsk lignende usikkerhed om elevens fortolkningsposition dog med modsat fortegn. Her omtaler eleverne læreradressaten som *tåget* og frygter eksamen, da den faglige superadressat for engelskfaget ikke står tydelig. En elevposition præget af frirum, hvor redningspersonel ikke er nødvendigt, da eleverne ikke har brug for hjælp, kan være lige så udfordrende som druknerisiko ved fejlfortolkning. At ramme en meget lille skive er svært, men slet ikke at kunne se nogen skive, er også svært.

## Diskussion: Hvad får hun lov at høre?

Min analyse viser samlet set, at eleverne forestiller sig at tale til den lokale læreradressat (en *sindsygt dygtig tekstlæser*), der leder efter et bestemt (helst et 100%) rigtigt svar snarere end retter sin responsforståelse mod en abstrakt, forestillet fælles fagkonvention (superadressat). At kunne finde 'det svar, vi leder efter'; at kunne sætte sig i sin læreradressats sted og kalkulere forventningerne er det, Simone betegner *at knække lærerkoden*.

Denne forestilling stammer fra undervisningens ytringshistoriks tre år lange forhandlinger af faglige begrundelsers gyldighed, som med sin betragtelige tidlige udtrækning er dynamiske socialisationsprocesser (Perregaard, 2016). Læreres lydhørhed for elevytringer i den daglige undervisning ser ud til at være vigtig for elevens vurdering af egne iagttagelser, og dette er formentlig bredere gældende end i danskfaget. Når lærer i undervisningens ytringshistorik afbryder, angiver at alternative fortolkningsudkast er konfrontationer og giver narrativer om følgerne af ikke at modtage fortolkningshjælp, så trækker eleven sig fra egne analyser, uanset hvor generelt acceptabelt det fagkonventionelt er at give mange tekstfortolkninger. Når eksamensadressat i undervisningens ytringshistorik har negeret de mange fortolkninger ved ikke at være "pædagogisk stringent i mål og proces" (Høegh, 2018, s. 230), så retter eleverne blikket mod adressaten til eksamen, i stedet mod den faglige superadressat, som jo egentlig var undervisningens og eksaminationens fokus: Faget, dets begrebsapparat, metodiske fremgangsmåder og argumenter.

Selvom styredokumenter leverer formuleringer af fagets superadressater, er det ikke overraskende, at elever retter sig mod deres læreradressat - det er betingelsen i et eksamenssystem, der realiseres i lokal bedømmelse. At fagpersoner kender fagområdet og afmærker grænser for legitime forståelser af stoffet, er hverken overraskende eller i sig selv problematisk; det kunne siges at definere både uddannelse og eksamination.

Elevernes indgang til eksamenssituationen vanskeliggøres af deres formulerede tankelæserposition, der skal være sensitiv for fordeling af fortolkningsretten og for den hjælp, som elevautor skal tage imod. Elevautor er i en svær situation, hvis lærerperspektivet på teksten

skal overtages. ”Det er ganske enkelt ikke muligt at indtage det samme perspektiv (selvom man kan forsøge at sætte sig ind i, hvordan noget tager sig ud fra den andens perspektiv)” (Perregaard, 2016, s. 165). Eksamensdesignet med en ukendt eksamenstekst umuliggør at gengive lærertolkningen 100%, uanset om elevautor måtte antage, at der findes en lærersanktioneret fortolkning af eksamensteksten, ligesom der gør i undervisningen. Da elevautor ikke kender censors faglige præferencer, må udgangspunktet for eksamensyttringen være de tre års socialisation hos læreren, der udgør undervisningens ytringshistorik. Denne undervisningens ytringshistorik hænger på den ene side ved som indirekte anvisning til eksamens elevautor om at gentage ’det vi plejer i undervisningen’, mens de mange samtidige positioner og roller lærere indtager i EI, på den anden side gør det samme ’plejer’ utydeligt for elevautor. Eksamensdialogens præmisser er forskellige fra undervisningens, og dette bliver ikke tydeligt italesat. Under alle omstændigheder må elevautor tage højde for ultralokale forhold i sin eksamensyttring.

Elevautors responsforståelse af eksamensdialogen får betydning for den mundtlige eksamens bedømmelsesgrundlag. Eleverne viser, hvad de tror, bedømmerne vil høre, og bedømmerne kan ikke andet end at forholde sig til det sagte. At gå til eksamen med en responsforståelse af at levere lærerkoden indebærer at lade være med at tage faglige chancer, og dermed er der en reel mulighed for, at elevers forståelser, perspektiver og reaktioner på fag, tekster og begreber holdes tilbage i selve eksamenspræstationen som konsekvens af undervisningens ytringshistorik. Risikoen er, at eleven kun vælger at vise visse dele af et potentielt bedømmelsesgrundlag, fordi det at fremlægge risikable fortolkninger bliver opfattet som konfrontation med lærerpositionen. Fra elevperspektiv kan lærerkoden betyde, at eleven ser bort fra egen tænkning, og det vanskeliggør at lade kritisk-analytisk sans være genstand for kritisk efterprøvning (Perregaard, 2016, s. 420).

Det bedømmelsesgrundlag elever via deres responsforståelse fremlægger for bedømmerne, er interessant, fordi den mundtlige eksamen er så fleksibel og lokal situeret. Bedømmere står i vanskelige multipositioner, når de på kort tid skal vurdere og karaktersætte mundtlige elevpræstationer i det danske system, hvor undervisning og eksamen i eksamensbekendtgørelsen er samme talegenre (Isager, 2020b; Jølle & Skar, 2018). Som ved andre eksamensformer kan heller ikke den lokalsituerede mundtlige eksamen kortlægge elevernes læring (Spolsky, 1976, s. 11–12), da eleverne også her tilpasser deres adfærd i frygt for konsekvenserne af ikke at gøre det (Shohamy, 2002, s. 32). Det lader til at være en udfordring at socialisere elever til at dele deres tænkning om fag, stof og tradition ved mundtlig eksamen frem for at give lærerkoden.

## Litteratur

- Andersen, N. M. (2002). *I en verden af fremmede ord: Bachtin som sprogbrugsteoretiker*. Akademisk.
- Andersen, N. M. (2010). Talesprog og sproglig polyfoni: Bachtins sproglige begrebsapparat i anvendelse. *Tijdschrift voor Skandinavistiek*, 31(2), 3–23.
- Bachtin, M. (1995). Teksten som problem i lingvistik, filologi og andre humanistiske videnskaber: Forsøg på en filosofisk analyse. *K & K*, 79, 43–69.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays* (M. Holquist & C. Emerson, Red.; 1st ed). University of Texas Press.
- Bamberg, M. (1997). Positioning Between Structure and Performance. *Journal of Narrative and Life History*, 7, 335–342. <https://doi.org/10.1075/jnlh.7.42pos>

- Barrance, R. (2019). The fairness of internal assessment in the GCSE: The value of students' accounts. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26(5), 563–583.  
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1619514>
- Borgnakke, K. (1996). *Procesanalytisk teori og metode. Bind 2: Procesanalytisk metodologi*. Thesis, Danmarks Universitetsforlag.
- Brown, G. T. L., & Harris, L. R. (2016). The Human and Social Experience of Assessment: Valuing the Person and Context. I G. T. L. Brown & L. R. Harris (Red.), *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment* (s. 1–17). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Bundgaard, H., f. 1965, & Mogensen, H. O. (2018). Kapitel 4. Analyse: Arbejde med det etnografiske materiale. I H. Bundgaard f. 1965, C. Rubow, & H. Overgaard Mogensen (Red.), *Antropologiske projekter: En grundbog* (s. 73–92). Samfundslitteratur.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2013). *Læreplan Dansk A Stx 2013*.  
<https://www.uvm.dk:443/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2013/fag-paa-stx>
- Davies, B., & Harré, R. (2014). *Positionering: Diskursiv produktion af selver*. Mindspace.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes* (2nd ed). The University of Chicago Press.
- Evaluering af optagelsessystemet til de videregående uddannelser* (s. 250). (2020). Uddannelses- og Forskningsministeriet. <https://ufm.dk/publikationer>
- Goffman, E. (2013). *Selvets præsentation i hverdagslivet*.
- Harré, R., & Langenhove, L. van (Red.). (1999). *Positioning theory: Moral contexts of intentional action*. Blackwell.
- Harrison, A. K. (2018). *Ethnography*. Oxford University Press.
- Høegh, T. (2018). *Mundtlighed og fagdidaktik*. Akademisk Forlag.
- Isager, J. M. (2020). Konstrukt, generalisering og held ved mundtlige eksaminer i gymnasiet. *Acta Didactica Norden*, 14(3), 21. <https://doi.org/10.5617/adno.8204>
- Isager, J. M. (2021). "Mundtlig eksamen er en kunst" – Danske gymnasieelever til mundtlig eksamen i *Historie og Engelsk*, Manuscript submitted for publication.
- Jølle, L., & Skar, G. B. U. (2018). "Digging for Gold" or "Sticking to the Criteria": Teachers' Rationales When Serving as Professional Raters. *Scandinavian Journal of Educational Research*.  
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2577289>
- Kane, M. T. (2013). Validating the Interpretations and Uses of Test Scores. *Journal of Educational Measurement*, 50(1), 1–73.
- Kroon, S., & Sturm, J. (2000). Comparative case study research in education: Methodological issues in an empirical-interpretative perspective. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 3(4), 559–576. <https://doi.org/10.1007/s11618-000-0053-0>
- Kvifte, B. H. (2011). *Muntlig eksamen sett fra studentperspektiv: En undersøkelse blant lærerstudenter ved Høgskolen i Østfold*. <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/147658>
- Langenhove, L. van, & Harré, R. (1999). Introducing Position Theory. I R. Harré & L. van Langenhove (Red.), *Positioning theory: Moral contexts of intentional action* (s. 14–31). Blackwell.
- Messick, S. (1989a). Validity. I R. L. Linn (Red.), *Educational Measurement* (s. 13–103). Macmillan.

- Messick, S. (1989b). Meaning and Values in Test Validation: The Science and Ethics of Assessment. *Educational Researcher*, 18(2), 5–11.  
<https://doi.org/10.3102/0013189X018002005>
- Nissen, C. F. R. (2019). *Blind spots of internationalization of Higher Education* [University of Copenhagen]. [https://static-curis.ku.dk/portal/files/222323139/Ph.d.\\_afhandling\\_2019\\_Nissen.pdf](https://static-curis.ku.dk/portal/files/222323139/Ph.d._afhandling_2019_Nissen.pdf)
- Perregaard, B. (2016). *Vær i verden: Intentionelle og interaktionelle mønstre i barnets hverdagsliv*. U Press.
- Shohamy, E. (2002). Demokratiske og udemokratiske dimensioner i evaluering. *Sprogforum*, 23, 31–36.
- Spolsky, B. (1976). Language testing: Art or Science. I G. Nickel (Red.), *Proceedings of the Fourth International Congress of Applied Linguistics. Vol. 3: ...* HochschulVerl.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Kunnskapsgrunnlag for evaluering av eksamensordningen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/Kunnskapsgrunnlag-for-evaluering-av-eksamensordningen/>
- Winther-Lindqvist, D. A. (2018). Analyse af personperspektiver—Ungeliv med en alvorligt syg forælder som eksempel. I L. Böttcher, D. Kousholt, & D. A. Winther-Lindqvist (Red.), *Kvalitative analyseprocesser: Med eksempler fra det pædagogiske psykologiske felt* (s. 41–62). Samfundslitteratur.

## Bilag 1: Samlet uddrag af key incident -eksamensintroduktion i danskfaget

Første del af EI dækker primært skriftlig eksamen, dens kriterier, materialer og karaktertræk. 53 minutter inde i timen annoncerer læreren mundtlig eksamen, og denne fremstilles i følgende uafbrudte empiriklip. De sidste 40 minutter af timen er repetition af temaer, overskrifter og tekster på undervisningsplanen. [Tal] er analysens henvisninger.

*Lærer: Jeg kunne godt tænke mig at høre, og det er jo altså helt gratis at svare ganske ganske ærligt, fordi årskaraktererne er givet [1]. Er der nogen af jer, som tænker om det der med at gå til mundtlig eksamen i dansk: det føler jeg mig meget utryk ved? [2] Jeg ved faktisk ikke rigtig, hvad der kræves [3], jeg er usikker på, hvordan det foregår, eller hvad [lærers eget navn] kan finde på. [4] Annica?*

*Annica: Der tænker jeg på- jeg kan huske en situation, hvor der var en aflevering, hvor vi fik et digt, og så var der noget med, at de her to personer, de havde () seksuelt samkvem, og det var noget, jeg i hvert fald ikke havde fanget. Og så kom vi ind til timen og fandt ud af, nå, der var rigtig store dele af det her, du har misset. Det er simpelthen skræks scenariet [6] til eksamen, at man jo fortolker ud fra det man HAR set. Og så kan der jo være noget, man har overset# [5]*

*Lærer: Der kan du være helt tryk ved, at du får ikke lov til at dø i synden. Altså hvis det for det første er, at du bevæger dig ud i en decideret fejllæsning, hvilket jeg tror- det ville være ret usandsynligt, at du gjorde det, så ville jeg lige trække i nødbremsen og sige, Annica, du siger sådan og sådan, men kan jeg ikke lige få dig til at kigge på side 18 i linje 35. Hvad er det, der foregår i den scene her? Og så ville vi lige sammen korrigerer dig ind, ikke. Det eneste der kan gå virkelig, virkelig galt- Altså jeg er en erfaren lærer. [7 start] Jeg har i løbet af 25 år kun oplevet det en eneste gang, det er hvor en elev går i gang med en DECIDERET fejllæsning. Total fejllæsning af en tekst,*



og jeg STRAKS hiver en redningskrans ud, ikke også, og eleven siger: den der redningskrans [11], den vil jeg overhovedet ikke have. Du er en fuldstændig galt afmarcheret dansklærer. Altså han ville simpelthen ikke gå med på, at den fejllæsning han var i gang med, den var forkert. Så er det meget svært at hjælpe folk, ikke, hvis I vil ud af den der dødsrute, ikke. Og han dumpede, altså for jeg kunne jo ikke redde ham i land [9], altså. Han var meget, sådan meget () stædig. [8] (griner) Med et fint ord, altså, jeg alene vide. [7 slut] Altså der må I bare love mig, at I ligesom mærker efter, hvis jeg siger hovhohov, vent lige et øjeblik. I skal lige ned og finde det her sted, ikke, så må I lige fornemme, at så er jeg altså lige i gang med at trække jer i en anden retning, og så håber jeg på, at I går i den retning [10]. Ellers så er det jo en dialog, Annica ikke også, I får dog ikke lov at gå sådan fuldstændig#

Annica: Men når du siger fejllæsning [12], hvor man går fuldstændig galt

Lærer: [Ja, ja]

Annica: Kan du måske sætte det på#

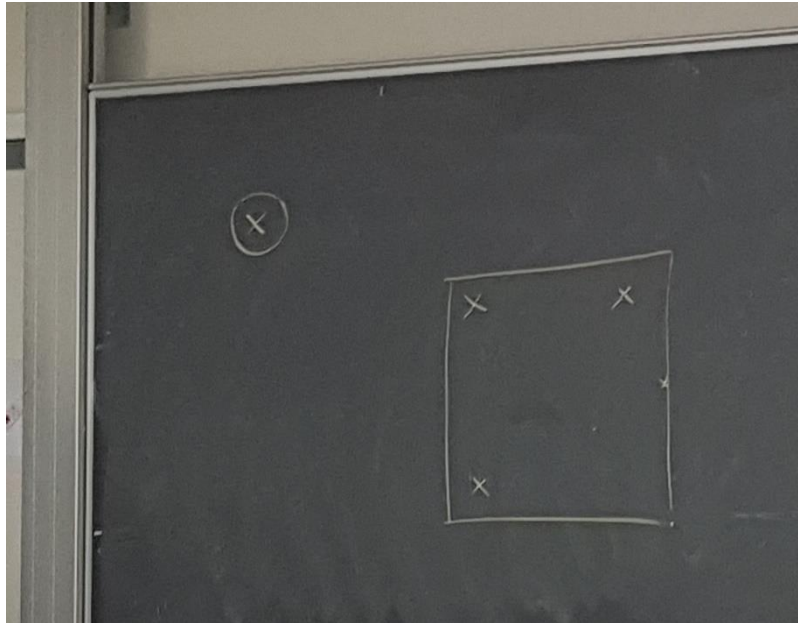
Lærer: Ja, jeg kan give dig et tænkt eksempel. Michael Strunge, Drømmens faner. Nu står jeg lige her og mangler læste vi ikke den?

Elev: Jo

Lærer: Vi folder Drømmens faner ud. Det er et digt ikke også, som er fuldt af kampgejst, og de her nye generationer, vi forfølger vores drømme og sådan noget. Sådan en tekst som Strunges Drømmens faner- jeg vil jo sige, at under enhver tekst der er der en fortolkningsramme [tegner firkant på tavlen] [13] () og især i modernistiske tekster der kan det være, at man forstår dem sådan der, men det kan også være, at man forstår dem sådan der, eller man forstår dem sådan der [sætter kryds inde i firkanten] [13]. Men jeg havde en elev engang, der sagde denne her tekst, den handler om første gang jeg fik menstruation. Og så må jeg bare sige, det er uden for skiven [Elev griner, lærer sætter kryds i cirkel uden for firkanten] [13] Jeg spurgte jo straks eleven: det lyder jo godt nok spændende, kender du Michael Strunge? Nejnej, men det er altså fuldstændig første gang, jeg fik menstruation. Det er uden for skiven, ikke altså. Men jeg oplever jo ofte, også til eksamen, at elever faktisk kommer ud i denne her fortolkningsramme et sted, hvor jeg faktisk ikke selv ville placere mit kryds, men har en rigtig spændende læsning [14] af en tekst [lærer sætter kryds på linjen af firkanten]. Ikke også. Men man kan altså også godt ramme uden for skiven [15]. Og så er det jo, at jeg forsøger at få jer ind i skiven igen, ikke. Om jeg så må sige. Nora, havde du en finger?

Nora: Jeg tænkte bare på, hvis man får sådan sagt noget, ville man så [svært at høre] i teksten

Lærer: Ikke nødvendigvis. Den rigtig dygtige elev kan også nogle gange sige: for mig at se, er der faktisk flere bud på en fortolkning af denne her tekst. Det kommer an på, om man ser det der motiv i dette her lys eller i dette her lys. Den rigtig, rigtig dygtige elev, altså 12-talspræstationen er ikke altid 100% afklaret. Det kan jo være en meget åben tekst, hvor der er forskellige muligheder, ikke også. Der må man ned som en detektiv og finde nogle spor i teksten, der kan sandsynliggøre de tolkninger [16], man så kommer frem med ikke også. Det er klart, at det er jo altid fedest, hvis I kan det hele selv [17], at censor og jeg bare skal sidde og tage imod [18], men det er ikke sådan, at fordi- det er ikke engang sådan, at fordi I starter med en fejllæsning, og jeg så hiver jer i land, ikke også, at så kan man ikke få mere end 02. Overhovedet ikke. Det ER en helbedsvurdering. Det er klart. (Transskription, 17. maj A2 53:26 – 58:53)



Figur 1 Fotografi af tavle af fortolkningsramme, maj 2018

## Bilag 2: Transskriptionsnøgle

Transskriptionen er min fortolkning af lydoptagelsen. Den er lavet for at afveje at lade visse interaktionelle forhold være synlige, og samtidig gøre transskriptionen let at læse.

# en taler afbryder en anden taler

() 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

– udeladelse, sætningen bryder sammen

(...) Udtalelser udeladt

## 11. Opsamling

Afhandlingen har indtil videre fremstillet mit studium af danske mundtlige studentereksaminer fra elevperspektiv ved at redegøre for mit videnskabsteoretiske ståsted, mine metodiske valg, mundtlige eksaminer som historisk fænomen i den danske didaktiske tradition samt argumenteret for mit teorivalg og for, hvordan terminologien forholder sig til den danske kontekst, hvor de mundtlige eksaminer foregår. I artiklerne har jeg analyseret empirien med henblik på at vise elevperspektivet på mundtlige eksaminer. De tre artikler udgør en progression i arbejdet for at besvare undersøgelsesspørgsmålet: *Hvordan navigerer eleverne i det danske mundtlige studentereksamenssystem?* Først undersøgte jeg elevperspektivet på styredokumentniveau, dernæst empirien fra feltarbejdet i to forskellige snit. De tre artikler undersøger samlet, hvilke muligheder eleverne har få at danne sig indtryk af, hvad mundtlige high-stakes eksaminer fordrer af dem, og hvilke muligheder de benytter sig af for at kunne stå forberedt i eksamens udsigelsesøjeblik. I denne opsamling vil jeg kort pege på artiklernes fund hver for sig for derefter at fremstille fund på tværs af de tre artikler.

I artikel 1 (s. 89) undersøgte jeg de styredokumenter, der regulerer de mundtlige eksaminer i gymnasiet for at svare på forskningsspørgsmålet: *Hvordan beskriver de centrale styredokumenter, hvad mundtlige studentereksaminer udprøver, når de enkelte eksamensfag udtrækkes til eleven?* En hovedpointe var, at det er uklart, hvad eksaminerne intenderer at måle. Konstruktet måtte jeg analysere frem, og min læsning på tværs af de fire styredokumenter resulterede i, at jeg ekspliciterede tre slutninger:

1. Uddannelsens formål udprøves lige godt i alle fag
2. Eksamenssæt i faget er lige svære og dækker det, testen intenderer at måle.
3. Elevers præsentation vurderet ud fra nogle læringsmål kan generaliseres til de andre.

Det er især generaliseringsantagelserne via flere lag af udtrækning (mellem fag og i det enkelte fag), der stod frem som et dilemma, samt at eksamens formål er at finde på både uddannelsesniveau og på fagniveau, mens eksamen kun gennemføres i faget. Jeg konkluderede forsigtigt, at disse slutninger var uholdbare, og at eleverne kan være mere eller mindre heldige med udtrækningen af fag, eksamensmateriale og bedømmere.

Dog behøver den faktiske eksamination, der gennemføres i gymnasierne, ikke være uklar for de elever, der aflægger den enkelte eksamen, blot fordi styredokumenterne er uklare.

I artikel 2 (s. 111) analyserede jeg derfor observationer og interviews fra feltarbejdet i gymnasiet for at undersøge caseelevers navigeringer og analyser af den fremtidige retoriske eksamenssituation for at svare på forskningsspørgsmålet: *Hvordan undersøger og formulerer elever, hvad mundtlige eksaminer bedømmer?* I min forskerfortolkning ekspliciterede jeg fitting responses fra elevperspektivet: Formuleringer af, hvad en passende eksamensbesvarelse er. Det viste sig her, at kvalitet ved eksamenspræstationer også er uklart for eleverne i praksis, men at de har klare præferencer for udtrækning af fagene. Eksamen ekspliciteres, undersøges og didaktiseres ikke i undervisningen som en kompleks retorisk situation. Dels har eleverne svært ved at formulere, hvad en passende eksamenspræstation består i, dels udsætter de formuleringen til efter eksamensplanen er offentliggjort. De navigerer forskelligt for at undersøge den retoriske situation: Caseeleven Christian observerede og lagde mærke til sprækker og diskrepanser imellem eksplicite instrukser og lærerens handlinger, Marcus forholdt sig loyalt til de eksplicite instrukser han fik og så sammenhænge, mens Kamilla havde svært ved at få greb om, hvad engelsklæreren ville have hende til at gøre, fordi undervisningen ikke var opbygget tilstrækkelig 'struktureret'. Det

viste sig ikke at være en fordel for Marcus at navigere efter styredokumenternes målformuleringer, og at overholdelse af faggrænser var et vigtigt, ikke-ekspliciteret kriterium.

I artikel 3 (s. 147) undersøgte jeg interaktioner kaldet eksamensintroduktioner for, hvordan lærerpositionering af elever før selve eksamen retter elevernes opmærksomhed mod læreren (adressaten) snarere end mod faglige konventioner og læringsmål (faglige superadressater). Jeg spurgte: *Hvilke adressater finder elever, at de står over for i eksamenssituationen, og hvordan undersøger eleverne, hvilke handlinger, der forventes ved eksamen?* Ved at analysere 13 eksamensintroduktioner viste jeg dels, at der ikke er noget mønster i, hvordan lærerne introducerer til eksamen, dels at læreren står som absolut centrum for den kommende eksamensinteraktion. Jeg fandt ved at sætte en key-incident-eksamensintroduktion i danskfaget i kontekst af elevinterviews, at eleverne trak sig fra deres egne analyser for at undgå en konfrontation med læreren og bedømmeren. Jeg fremhævede, at hvis en elev går til mundtlig eksamen med responsforståelsen, at det vil være en konfrontation ikke at give lærerkoden, men i stedet fremstille sin egen, selvstændige analyse, så forringes eksaminator og censors muligheder for at få et reelt indtryk af, hvad eleven egentlig kan (Gipps, 2012, s. 8–9; Kvifte, 2011, s. 152).

Begreberne konstrukt, fitting response og lærerkoden er på mange måder beslægtede, der fra forskellige baggrunde viser eksamens referencepunkt, som står centralt, når eleverne navigerer for at klare deres mundtlige eksaminer. Konstruktet (artikel 1) er et teoretisk begreb fra den angelsaksiske assessmentteori (se afsnit 6.1.1, s. 65), som tager udgangspunkt i en designtankegang, der er fremmed for de danske mundtlige eksaminer, der har en lang historie i den didaktiske tradition. Assessmentteori udfordrer derfor på mange måder den danske kontekst og eksamenssystem, repræsenteret af de danske styredokumenter. Fitting response (artikel 2, s. 114–115) er et kommunikativt, retorisk teoretisk begreb, der typisk er blevet brugt til analytisk-kritiske studier af indflydelsesrige offentlige talere, som jeg anvender til at se på mine feltstudier for at kunne fortolke, hvad eleverne mener, at de skal gøre til eksamen for at klare sig godt. I modsætning hertil er *lærerkoden* en empirisk elevformuleret betegnelse for, at eleven i eksamenssituationen skal kunne give det rigtige svar, som læreren leder efter (artikel 3, s. 157), som jeg undersøger ved hjælp af Bachtins terminologi (se afsnit 6.3, s. 74).

Overordnet finder jeg på tværs af de tre artikler, at det er uklart, hvad mundtlige eksaminer prætenderer at give indsigt i både på papiret og i praksis. Lovdokumenterne er usammenhængende og uklare (artikel 1) og i praksis viser det sig, at det i højere grad er i den daglige undervisning og lærers eksplicite eksamensintroduktioner, end i styredokumenternes målformuleringer at elevernes forståelse af eksamen dannes (artikel 2 og 3). Det er dermed nødvendigt både at fokusere på dokumentniveau og arten af den dialog, der foregår i undervisningen forud for eksamen, fordi den står centralt for elevernes navigeringer frem mod eksaminerne.

Et helt centralt fund og dilemma på tværs af artiklerne er en spænding mellem generalisering og kontekstafhængighed. På den ene side er hele pointen med eksamination at generalisere fra en enkelt præstation til andre præstationer og kontekster (Kane, 2013; Skar, 2015). Formålet med eksaminerne er at give indsigt i, hvad eleverne *kan*, og at man på baggrund af deres samlede eksamensresultat kan sammenligne eleverne, dvs. administrere studiepladser efter resultatet. Mit studium undersøger på flere måder, *hvad* det så er de mundtlige eksaminer tænkes at kunne vise om, hvad eleverne *kan*.

I artikel 1 viste jeg, at der er flere lag af generaliseringer på spil i det danske eksamenssystem, hvad angår eksamensspørgsmål, fag og læringsmål, men også at udgangspunktet for generaliseringsantagelserne i de danske styredokumenter er svagt. På den anden side viser jeg i artikel 2 og 3, at mundtlig eksamen i praksis er en yderst situationel og kontekstafhængig

begivenhed, som er bundet til et bestemt undervisningsforløb i et bestemt fag med en bestemt lærer, en bestemt censor og et bestemt eksamensmateriale etc. Dette står også tydeligt i forskningslitteraturen, hvor særligt Dobson og Kalthoff understreger, at mundtlig eksamen er kontingent social praksis (Dobson, 2018a, s. 160; Kalthoff, 2013, s. 102). Denne praksis kan dels designes forskelligt og dels praktiseres forskelligt inden for samme design (Joughin, 2003; Tofteskov & Leth Andersen, 2016). Det er fx betydningsfuldt, hvordan bedømmer spørger i eksamenssituationen (Huxham et al., 2012; Rolin, 2013). Mundtlige eksaminer er praksis af dialoger i højspændte situationer (Dobson, 2018a). Styredokumenterne viser også dette ved i høj grad at åbne for, at lærere og eksaminatorer kan tage højde for lokale forhold. Jeg finder altså, at mundtlige eksaminer på samme tid skal kunne være kontekstsensitive og generaliserbare, hvilket er et paradoks.

Dette grundlæggende dilemma mellem eksamens situationelle praksis og dens generaliseringsbrug peger ikke mindst på eksamen som et grænsetilfælde mellem skolen og resten af samfundet: Den hører på samme tid både til administration af studiepladser på videre uddannelser og hører til skolens domæne, hvor den motiverer til og opsummerer læring. De forskellige formål med eksamen, som Gipps betegner som ”accountability”, ”certification” og ”learning” (2012 s. 10-11, se afsnit 6.1.2, s. 67) er et problem for eksaminer i mange kontekster ud over den danske. Vægten mellem disse formål og redegørelsen for dem har betydning for, hvor nøjagtigt eksamen skal kunne give et retvisende billede af det, som de skal vise: Jo større konsekvenser bedømmelsen har for elevens fremtidige studievalg, jo større krav bør man kunne stille til transparens af eksamen, da den er vigtig for elevernes fremtidige uddannelsesmuligheder (Newton & Shaw, 2014, s. 24 - se afsnit 6.1.1, s. 66).

Eksamensresultaternes brug som parameter i optagelsessystemet til videregående uddannelse har været til stede i min undersøgelse, fordi dette selvsagt er et vigtigt træk for elevperspektivet på mundtlig eksamen. Men jeg har empirisk undersøgt eksamen som en del af skolens domæne, og ikke fra et optagelsessystem-perspektiv. Mit feltarbejde har været tilrettelagt for at kunne se elevens mundtlige eksamensdeltagelse som et ytringshistorisk fænomen, der ikke kan isoleres fra den gymnasiale hverdag. Jeg har i observationer kunnet følge elevernes interaktioner med den lærer, der bliver elevernes bedømmer, og løbende ved interview kunnet høre elevernes fortolkninger og foregribelser af eksamen. Derfor er det relevant at reflektere over, hvad mine empiriske fund fra et elevperspektiv kan sige om relation mellem elev-lærer-interaktion i den gymnasiale hverdag og mundtlige eksaminer.

Det blev i artikel 2 tydeligt, at hvis en elev navigerer for tydeligt efter styredokumenterne, så opstår der en risiko for, at eksaminationssystemet ser ’for sammenhængende ud’ i elevens øjne (Marcus). Herved forskubbes hans opmærksomhed fra de interaktioner i undervisningen, hvor de i sidste ende reelle faglige eksamenskvaliteter bliver synlige som praksisser i ytringshistoriske kontekster.

Det paradoksale forhold mellem generalisering og kontekstualisering kan jeg nuancere og udfordre ved at trykteste generaliseringsantagelserne fra artikel 1 med artikel 2 og 3. I den første artikel var der som sagt to overordnede formål med eksamen: Den skal udprøve eleven i faget og i uddannelsens mål. Via udtrækning var antagelsen, at en præstation i et enkelt emne i et enkelt fag ud fra enkelte læringsmål kan generaliseres til mål for andre fag og til den samlede uddannelse til trods for, at der er stor forskel på formuleringen af målene på uddannelsesniveau og fagniveau. Der er altså både antagelse om generalisering horisontalt fagene imellem og vertikalt mellem et fag og uddannelsesmål. Antagelserne i dokumenterne er ikke gennemtænkt fra eksamensvinkel, men er formentlig skrevet primært med fokus på undervisningsforløbene. Det er ikke overraskende set i lyset af den danske didaktiske tradition, hvor eksamen ikke indtager en hovedinteresse (se afsnit 5.2, s. 60). Dokumenterne argumenterer ikke for, hvad eksamen

udprøver (konstruktet), men tilstår, at alle læringsmålene sandsynligvis ikke kan udprøves i den nuværende eksamensform. Sådant eksamination og eksamenssystem er fra en assessmentteoretisk vinkel ikke videre prangende, fordi antagelserne er "weak 'hidden' assumptions" (Kane, 1992 s. 528).

Afhandlingens anden artikel tager Kane og Messicks tilgang til validering på ordet om, at det er *besvarelsen*, der må undersøges (se afsnit 6.1.1, s. 66). I dette tilfælde kan jeg ikke validere eksaminationer, fordi det ville kræve et konstrukt at holde eksamensbesvarelsen op mod. Dog viser caseelevernes navigeringer og fitting responses i artikel 2, at eleverne i praksis oplever samme usikkerhed om, hvad de bliver bedømt på, som jeg fremanalyserer i artikel 1. Også i gymnasial praksis forekommer kvaliteter ved en eksamenspræstation skjulte og indforståede, selvom det teoretiske begrebsapparat ikke længere er assessmentteoretisk. Denne usikkerhed eller vage fornemmelse hos eleverne stemmer overens med Kviftes undersøgelse af de norske lærerstudenters erfaringer med mundtlige eksaminer (Kvifte, 2011).

Antagelsen om, at mundtlige eksamenspræstationer kan generaliseres horisontalt mellem fagene, kan jeg utvetydigt modsige ud fra af feltarbejdet i artikel 2 og 3. Der er fra elevperspektiv tydelig forskel på, hvilket resultat, det vil være muligt for eleverne opnå i forskellige fag: Det *har* betydning for det endelige resultat, hvilke fag eleverne udprøves i. Udtrækssystemet udsætter til sidste øjeblik at informere eleven om eksamensfaget, og en fra elevperspektiv heldig eller uheldig udtrækning betyder, at der er stor forskel på, hvilke opgaver eleverne sættes til og udprøves i (artikel 1), og i praksis udsætter eleverne beslutninger og undersøgelser af kvalitet ved eksamenspræstationen til efter udtrækningen er offentliggjort (artikel 2). Analysen i artikel 2 viser, at eleverne har let ved at rangere, hvilke fag de gerne vil til eksamen i, hvor deres egne styrker er. De udlægger, hvorfor de foretrækker den ene eksamen frem for den anden. I artikel 3 står det klart, at elevernes foregriber deres eksamensdeltagelse på baggrund af undervisningens ytringshistorik og eksamensintroduktionen. Eleverne har forskellige udgangspunkter for at give lærerkoden i de enkelte fag.

I empirien hentet i mit feltstudium ser det ikke ud til, at den horisontale generaliseringsantagelse mellem fagene, der ligger i udtrækningssystemet, finder sin parallel i praksis. I felten kan det ses fysisk på eleverne, der ved et heldigt udtræk rækker armene i vejret og fejrer, mens de der trækker et uheldigt fag, sidder som forstenede. Den tilfældige udtrækning af fag til den enkelte elev har givetvis betydning for det samlede eksamensgennemsnit, selvom det er en hypotetisk overvejelse, som jeg ikke kan undersøge empirisk. Det svækker eksamenssystemet, at eleverne ikke er ligestillede; når reliabiliteten af mundtlige eksaminer er lav (Tofteskov & Leth Andersen, 2016, s. 48).

Den vertikale generaliseringsantagelse - at eksamination og resultat i faget kan generaliseres til uddannelsens mål - er sværere at konkludere entydigt på. Det skyldes, at det er vanskeligt at definere, hvor grænserne mellem faglige mål og overordnede mål for uddannelsen går. Uddannelsens formål nævner fx "at eleverne skal lære at forholde sig reflekterende og ansvarligt til deres omverden: Medmennesker, natur og samfund samt til deres udvikling", og eleverne skal "opnå forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk samfund" (jf. artikel 1). Men de empiriske eksempler i artikel 2 kan bruges til at nuancere overvejelserne om den vertikale generaliseringsantagelse.

Caseeleven Marcus fik at vide, at hans historieeksamenspræsentation ikke overholdt faggrænsen til samfundsfag (artikel 2), og det indikerer snarere, at hans eksamensresultat vurderes dybt i historiefaget end højere oppe på et generelt uddannelsesniveau. Hvis Marcus' mundtlige eksamen skulle undersøge uddannelsens mål gennem fagets mål, ville det muligvis ikke have været så vigtigt at overholde faggrænsen mod samfundsfag. Medmindre det er et generelt mål med uddannelsen, at man som elev respekterer faggrænser. Hvis Marcus i sin mundtlige eksamen ville

vise, at han kunne stille et spørgsmål til en samling tekster, han hentede alle mulige steder fra og besvarede spørgsmålet ved at inddrage detaljer og forståelser af de samme tekster, så kunne denne metode måske godt være udtryk for hans arbejdsprocesser, der kan bringes i anvendelse i forskellige fag, og dermed bevæge sig vertikalt 'opad' mod et generelt studieforberedende uddannelsesniveau.

Også caseleven Kamillas forløb i engelskeksamen i artikel 2 kan bruges til overvejelser om de mundtlige eksaminers vertikale generaliseringsantagelse. Hendes undervisningsbeskrivelses formuleringer af fokus på at *lytte, læse, diskutere, analytiske evner, kommunikative færdigheder, selvstændighed, tillid, åbenhed og omgængelighed* kunne høre til i såvel engelsk som på et mere overordnet niveau. I artikel 2 viste det sig i en af de få lærerudtalelser, mit datamateriale rummer, at Kamillas eksaminator lagde stor vægt på eksaminanders mod til at forsøge sig frem med at formulere sig på det fremmede sprog, selvom de egentlig ikke har den rigtige formulering på tungen. Men Kamilla havde ikke opfattet dette. Det er muligt, at de mundtlige eksaminers placering af konstruktet på en vertikal akse mellem fag og uddannelse ville stå klarere, hvis eksamens referencepunkt var mere eksplicit på papiret og i den gymnasiale praksis, som jeg var vidne til. Eksemplet viser, der kan være forskel på, hvad elever og lærere udlægger, at eksamen drejer sig om, og det viser tydeligt følgerne af, at jeg i feltarbejdet anlagde elevperspektivet og ikke dækker lærerperspektivet på de mundtlige eksaminer.

Spørgsmål om både horisontale og vertikale generaliseringer og også faggrænsernes betydning peger måske i særdeleshed på, at bedømmelse, kvalitet og mål kan være genstand for sammenlignende fagdidaktiske diskussioner ud over i de enkelte fag. Diskussioner i enkelte fag lader dog også til at være centrale, da fundene i artikel 2 og 3 viser, at caseeleverne navigerer og retter deres responsforståelser efter den enkelte lærer, fordi de ikke finder, at en hvilken som helst anden lærer i samme fag deler, hvad en god eksamenspræstation er. Forvaltning af faggrænser er en blind vinkel fra at styredokumentarisk perspektiv, hvor den enkelte eksamen varetages i fag og også skal udprøve uddannelsens overordnede mål. Det er for så vidt ikke underligt at faggrænserne ikke figurerer på dokumentniveau, fordi det formentlig ville kræve, at hvert enkelt læreplan i fagene skriftligt skulle tage højde for faggrænser til en lang række nabofag.

Risikoen ved, at fagene er tænkt isoleret i forhold hinanden, er, at elevens faglige styrker i nabofag bliver ulemper, som det skete for Marcus (artikel 2) – og jeg så flere tilfælde i feltarbejdet af denne art. Jeg havde fx en samtale med en elev før og efter en samfundsfagseksamen, der havde stort set samme spørgsmålsformulering som Marcus' problemstilling i historie. Her fik eleven samme faggrænsefeedback som Marcus, nemlig at hendes præsentation var blevet for psykologisk. Eleven havde psykologi på B-niveau.

Hovedfund på tværs af de tre artikler er altså, at det er uklart, hvad de mundtlige eksaminer måler både i styredokumenterne og i den gymnasiale praksis, og at der er et paradoksalt forhold mellem generalisering og kontekstualisering. Generaliseringsantagelserne er tvivlsomme, når jeg undersøger dem empirisk fra elevperspektiv. Når jeg tager elevernes forløb og eksamensbesvarelser i betragtning, er de mundtlige eksaminer lokale og kontekstualiserede. Styredokumenterne er ikke velfungerende pejlemærker for elevnavigeringer, men det er undervisningens interaktioner med læreren til gengæld. Det er i klasserumsinteraktionerne, at eleverne slutter sig til eksamenskriterierne, dog uden at undervisningen ekspliciterer, analyserer eller didaktiserer eksamen som et komplekst fænomen. Eleverne retter sig i høj grad mod omdrejningspunktet for eksamen: Deres lærer.





## 12. Diskussion

Hovedfundene på tværs af artiklerne peger på tre spørgsmål, som jeg i de kommende underafsnit vil diskutere ud over nogle centrale forskningsmetodologiske refleksioner. Det første spørgsmål er, hvad de mundtlige eksaminer så kan bedømme, hvis generaliseringsantagelserne lægges til side som tvivlsomme. Det andet spørgsmål er, hvori relationen mellem undervisningen og den mundtlige eksamen består. Dette er relevant, fordi min empiri så tydeligt peger på denne relation, som i litteraturen kaldes for washback-effekten (se afsnit 5.2, s. 61). I det tredje spørgsmål overvejer jeg hensigtsmæssigheden af, at elever fokuserer på eksaminerne, og hvordan de bedst varetager dem. Som det fjerde og sidste spørgsmål reflekterer jeg over, hvor langt jeg nåede med forskningsprojektets ambition om at undersøge elevperspektiver på mundtlige eksaminer.

### 12.1 Hvad bedømmer eksamen så?

Som beskrevet i opsamlingen, finder jeg, at de mundtlige eksaminer er stærkt kontekstualiserede eksamenspraksisser, og spørgsmålet er, hvad de mundtlige eksaminer så kan siges at kunne 'måle'.

I artikel 3 blev det fra et fænomenologisk førstepersonsperspektiv klart, at mundtlige eksaminer i høj grad kun kan bedømme det, som eleverne vælger at sige ud fra deres responsforståelse og undervisningens ytringshistorik. Det er ikke muligt at afdække elevernes tanker om de faglige problemstillinger, selvom det er muligt at føre en samtale med dem ved mundtlige eksaminer. Dette svarer til Gipps og Spolskys indvendinger mod at tro at samtale universelt kan kortlægge, hvad folk ved, kan og vil (Gipps, 2012, s. 4–7; Spolsky, 1976 - se også afsnit 3, s. 28-29 og 6.1.1, s. 64-67). At eleverne vælger at fremlægge lærerkoden, peger tydeligt på Kane og Messicks formulering af, at validering af eksamen må ske ud fra eksamensbesvarelsen i stedet for at søges i selve eksamensrammen (se afsnit 6.1.1, s. 66).

Mundtlige eksaminer måler måske i høj grad om elevernes situationsforståelse og responsforståelse er 'rigtig' – om de er passende socialiseret på en mængde ikke-ekspliciterede parametre. Ved at elev og lærer er fysisk til stede samtidig og kan aflæse hinanden i både undervisning og ved mundtlig eksamen, er der formentlig også her dimensioner af den mundtlige eksamen, der trækker på brede og mangefacetterede forståelser af, hvad en gymnasieelev helst skal kunne. Hvordan dette relaterer sig til den danske didaktiktradition og dannelsesbegrebet er et vanskeligt og interessant spørgsmål.

Eksamenspræstationen er et tidligt nedslag i en længerevarende dannelsesproces. Og hvordan genkender en bedømmer en dannet elev? (Krogh & Raae, 2020 - se afsnit 5.2, s. 60-61). Måske er det ikke kun Christian, der mærker det rigtige i maven i selve situationen, måske gælder dette også for bedømmerne – dette fænomen, at der findes en gruppe tavse potentielle kriterier, som bedømmerne udvælger, når de genkender deres realisering, som Dobson kaldte for konfigurationel bedømmelse (Dobson, 2007, s. 114). Den mundtlige eksamensramme er strukturelt velbeskrevet, men som den komplekse retoriske situation, den er, kan den realiseres i dybden på mange måder. Troelsen skriver i sin undersøgelse af den skriftlige afgangsprøve i dansk i grundskolen, at der ved skriftlige eksaminer fra bedømmerperspektiv sker sammenkædninger mellem teksterne og de skribenter, der har skrevet dem: Ved eksaminer flyder produkter og personer sammen (Troelsen, 2020, s. 184).

Denne sammensmeltning mellem person og produkt kunne pege på det teoretisk besværlige forhold mellem assessment i et spændingsfelt mellem læringsteori og psykometri: Er det faktisk

personen eller produktionen, man kan få og ønsker indsigt i (se afsnit 6.1.2, s. 68)? Det tilføjer en yderligere dimension, hvis elever forsøger at give lærerkoden i deres produkt (mundtlige præstation) frem for at dele deres egne analytiske tanker om stoffet i deres produkter. Hvis skriftlige eksaminer får bedømmerne til at gøre antagelser om personer ud fra produkter, er dette muligvis også på spil for den mundtlige eksamens bedømmere, måske endda i endnu højere grad, eftersom det talte ord er flygtigere end det skrevne, at lærerne eksaminerer egne elever (se afsnit 7.3, s. 86). Det er vanskeligt for bedømmerne at vende tilbage for en præcis undersøgelse af, hvad eleven sagde. Mundtlig eksamen kommer måske ligesom mundtlighed i undervisning til at dække ”det hele” (Høegh, 2018, s. 11). Samtidig er det for eleverne vanskeligt at ”vise det hele” på 20 minutter, og vanskeligt for bedømmerne at lytte efter alt samtidig, som om man kunne aflægge sig sit eget perspektiv (se kapitel 3, s. 29).

At en elev ved eksamen søger at give en bedømmer lærerkoden, kan godt betragtes som en måde at være socialiseret, en måde at overskride egen fortolkning til fordel for den i den sociale situation acceptable. Det kan være udtryk for traditionel dannelse at give ”de smagsførende” ret (Krogh & Raae, 2020, s. 239). Eleverne i artikel 3 trak sig fra egne analyser, men kunne føre ganske analytisk funderede kritiske samtaler om stoffet med hinanden og med mig i feltarbejdet (fx Annicas refleksioner over sit eget fortolkningsarbejde i artikel 3, s. 153) – når læreren ikke var til stede. Når den mere moderne forståelse af utraditionel dannelse handler om elevens dømmekraft i balance mellem individ og social kontekst (Krogh og Raae s. 238 – se afsnit 5.2, s. 60-61), kunne det indikere, at Christian, der navigerer ved at iagttage og mærke rigtigt i forhold til, hvad en god præstation i historie er (artikel 2), er blevet dannet socialt. Om han gennem forløbet er blevet selvdannet, individuelt, er spørgsmålet. Elever, der holder deres ’egne’ indsigter tilbage i eksamensøjeblikket, men fører analytisk-kritiske samtaler i andre kontekster, går i princippet glip af en mulighed for at få erfaring med, at en fagperson lytter til og anerkender deres fortolkning. Hvis eksamen på denne måde bredt forstået undersøger ’dannelse’, så peger artikel 2 og 3 på, at det element som Krogh og Raa (2020 s. 239-240 – se afsnit 5.2, s. 60-61) kalder ’selvdannelsen’, som består i at sige fra, at være kritisk over for den praksis, som eleverne indgår i, ikke står stærkt ved eksamen: Det har for store konsekvenser for eleverne at stille spørgsmålstejn ved ikke-ekspliterede og naturaliserede forhold om og ved mundtlige eksaminer.

Lidt sat på spidsen kan mundtlig eksamen undersøge elevens præcise kontekstanalyse og -fortolkning. Hvis man skal bruge udtrækningssystemet egen logik i denne forbindelse, skal elevens kontekstaflysning i det ene tilfælde kunne generaliseres til andre? Grunden til at udprøve elever i flere eksaminer er vel, at flere tilfælde giver et bredere datagrundlag om eleven(-s kontekstfortolkning). Men fra en assessmentteoretisk tilgang skal den enkelte eksamen gerne skal være valid, det vil sige velargumenteret i forhold til, hvad man intenderer at måle, og hvor godt det lykkes, hvis det karaktergennemsnit, som fremtidige studiepladser administreres efter, skal være transparent og validt. Bare fordi man udprøver flere gange, bliver resultatet ikke mere validt end den enkelte eksamen. Så længe konstruktet står uklart og generaliseringerne gøres ved implicite antagelser, er det svært at konkludere, hvad en studentereksamen egentlig er udtryk for.

## 12.2 Eksamen skyller tilbage på undervisningen, undervisningen skyller eksamens kriterier frem

Når det eksaminerne måler, så tydeligt har med elevernes kontekstaflysning at gøre, og denne kontekstaflysning sker med udgangspunkt i undervisningen, bliver spørgsmålet om eksaminerne og undervisningens interne forhold relevant. I litteraturen er forholdet mellem undervisning og

eksamen som beskrevet i afsnit 5.2, s. 61, blevet behandlet under termen *washback*: den antagelse, at eksamen har indflydelse på, hvordan lærere planlægger deres undervisning for, at elever er klar til eksamen, og hvordan eleverne agerer for at kunne gøre det samme: "A natural tendency for both teachers and students to tailor their classroom activities to the demands of the test" (Allan, 2020, s. 37). Eksamensformen så at sige skyller tilbage på undervisningen som en slags tsunami af ændringer. Dette er som regel blevet behandlet fra en lærerperspektivisk vinkel: Det er fra lærerperspektivet, at reformer af eksamensformer står tydeligt og får konsekvenser for undervisningen (Allan, 2020; Baird et al., 2017; Barnes, 2017): Om lærere oplever, at de underviser i noget andet eller på en anden måde, end de ellers ville foretrække, på grund af eksamen. Det bliver i en negativt ladet term kaldet *Teaching to The Test*: Eksamen dikterer undervisningen. Empiriske belæg for, at centraliserede ændringer af konstrukter faktisk har indflydelse på undervisningstilrettelæggelse, er dog omdiskuteret i litteraturen (Allan, 2020; Barnes, 2017; Joughin, 2010; Messick, 1996; Qi, 2005). Qi (2005) viser fx at curriculumrevision ikke nødvendigvis slår igennem ved hverken ændret undervisningsfokus eller bedømmelsespraksis.

Så hvordan skyller mundtlige eksaminer tilbage på undervisningen? I artikel 1 blev det tydeligt, at den styredokumentbeskrevne ramme for mundtlige eksaminer er ganske fleksibel, den åbner for ganske mange muligheder for tilpasning til situationelle forhold. Mundtlig eksamen som form var ikke i sig selv styrende for den undervisning, jeg observerede, og den blev ikke præciseret i undervisningen. Tværtimod kunne den implicite angivelse af, at eleverne ved eksamen skal 'gøre det vi plejer' i undervisningen (artikel 3, s. 155-158) tyde på, at undervisning og eksamen nærmest smelter sammen. Det indikerer, at mundtlige eksaminers washback-effekt ikke er stærk, eller at den kan skylle tilbage på undervisningen på mange måder. Mundtlige eksaminer er ikke brugt som instrument for en centraliseret reform af undervisning eller eksamen. Den er indført før demokratiet i Danmark; den er naturaliseret. Mundtlig eksamen som form *kan* i sig selv ikke noget ud over den måde, den bliver praktiseret på, og den praksis udgøres af, hvordan deltagerne – dvs. både lærere og elever - agerer den (Dobson, 2007; Joughin, 2003; Kalthoff, 2013, Kvifte, 2011 - se kapitel 2, s. 20-26). Med praksis mener jeg, at lærere og elever i eksamensintroduktion og ved eksamen indgår i kropslig og sproglig interaktion med hinanden; de agerer, tager initiativ, reagerer og forholder sig talende og lyttende i de flertydige dimensioner, som skaber grundtoner mellem mennesker i Bachtinske dialoger.

Mit elevperspektiviske studium viser da også, at kun en af caseeleverne læser de centraliserede styredokumenter for eksamen (og det er ikke en fordel for ham, artikel 2, s. 130). De andre gør ikke, de ignorerer dem. I caseelevernes navigeringer frem mod deres mundtlige eksaminer er det ikke de i styredokumenterne beskrevne læringsmål, der står i centrum, og den direkte effekt af denne formelle ramme, er ikke særlig stor. Dette fund er på en måde ikke overraskende, eftersom den mundtlige eksamen er overleveret i generationer, og kun gradvist er blevet tydeligere beskrevet i dokumenterne. De indtryk som eksamensformen efterlader på papiret, er ikke markant, måske fordi mundtlige eksaminer "altid" har været der – er naturaliseret for de implicerede.

Hvad der derimod står i centrum for elevernes eksamensfokus, er den måde den specifikke lærer varetager fag og dialog i undervisning og eksamensintroduktionens ytringshistorik på (jf. artikel 2 og 3). Det er i interaktion med læreren, eleverne navigerer mod eksamen og danner forventninger til den. Der er altså snarere tale om, at undervisningspraksis skyller kriterierne for eksamen frem for eleverne, end at eksamensformen eller styredokumenterne sætter kursen – en slags omvendt washback-effekt, hvor undervisningen dikterer eksamen. Termen *wash forward* findes i litteraturen om sprogtest, men den er tilsyneladende brugt ujævnt. Gandini og Horák bruger den fx som betegnelse for eksamens effekt på studerendes fremtidige læring (Gandini & Horák, 2020). Van Lier bruger begrebet for metodologiske og curriculære overvejelser hos lærere

som påvirker, hvordan konstruktet operationaliseres i testen (van Lier, 1989, s. 494). Bedømmere vælger eller toner selv, hvilke kriterier, der skal bedømmes efter. Van Liers lærerperspektiviske begreb ligner det, jeg finder fra elevperspektivet: Eleverne fortolker ”lærerkoden” dvs. lærers version af den gode eksamenspræstation. Eksamen skylder dermed muligvis tilbage på læreren, hvis undervisning får eleverne til at orientere sig frem mod eksamen på en bestemt måde, som de fortolker af undervisningens ytringshistorik. Hvis eleverne fortolker, at læreren i sin brug af den lærerstyrede Initiative-Response-Evaluation-dialogform i undervisningen gerne vil have eleverne til at reproducere lærerens faglige sti ved eksamen – underforstået at deres egne analyser ikke er relevante – så forsøger de at gøre det. Annica forsøgte i artikel 3 at overtage lærerperspektivet 100%. Det var ikke mit indtryk, at hun forsøgte at huske det hele udenad som en papegøje, som Huxams et al.s studerende formulerede det (2012, s. 10), men at hun forsøgte at identificere den sti, som *den sindsygt dygtige tekstlæser-dansklærer* ville være gået ned af i en retorisk imiterende anerkendelse af, hvordan denne faglige opgave kan løses godt (Kock & Onsberg, 2009, s. 261 - se afsnit 6.2.1, s. 72). Samtidig siger hun, at hun ikke *kan ramme plet på, hvad læreren sidder og tænker* (artikel 3 s. 153) og ender altså i en slags gætteposition (Borgnakke, 1996a, s. 607–609). Undervisningspraksis som indikerer, at reproduktion er den mest adækvate måde at deltage i eksamen på, skylder et konstrukt frem for eleven, som består i at undersøge, om eleven kan reproducere den faglige sti og anvende fagbegreber. Vil man gerne ved mundtlige eksaminer undersøge, hvor dygtige eleverne er til at behandle fag og stof på en divergent, ”selvstændig, original og kreativ måde” (Tofteskov & Leth Andersen, 2016, s. 55) i stedet for, om eleven kan reproducere helt bestemte svar, i hvad der svarer til en konvergent multiple-choice form, så tyder det på, at det divergente må praktiseres i undervisningen.

Elevernes fokus på lærerkoden og læreradressat frem for fagenes superadressater (artikel 3) i forberedelsen til eksamen har muligvis også at gøre med den måde hvorpå eksamen bliver (eller netop ikke bliver) didaktiseret i undervisningen: Hvad er faget som basisfag, videnskabsfag, undervisningsfag i gymnasiet (Nielsen, 2007) - og i eksamenssituationen? Artikel 2 og 3 tyder på, at eleverne ikke har tilstrækkelige redskaber til at håndtere eksamenssituationen, siden de i den grad efterspørger anvisninger og oplysninger til brug for analysen af den retoriske situation, måske fordi den ukendte talegenre skaber nervøsitet (Kvifte s. 155-6). Lærere kan ikke nøjes med at informere eleverne om, at det er divergente kvaliteter bedømmerne ved eksamen kigger efter (hvis de gør det), eller at tro, at bedømmelseskriterierne giver sig selv. Caseelevnavigeringerne viser, at diskrepans mellem undervisningspraksis og løse tværdokumentformulerede læringsmål bliver opdaget af eleverne, og at det kan betyde, at de trækker sig fra eget arbejde med stoffet og tilbyder i stedet lærerkoden. Det påvirker deres indgang i eksamenssituationen og derigennem det bedømmelsesgrundlag, som bedømmerne har at tage stilling til.

Eksamen kan ligesom undervisning praktiseres ud fra både et behavioristisk, et kognitiv-konstruktivistisk og i et vist omfang nok også fra et sociokulturelt epistemologisk udgangspunkt. Disse blev præsenteret af James dom generationer af læringsteori og bedømmelsesteori (James, 2008; James & Lewis, 2012 - se afsnit 6.1.2, s. 69). Formålet med mundtlige eksaminer kan godt være fra et behavioristisk standpunkt at undersøge, om eleven kan huske fagbegreberne (Jf. Marcus: ”*Det gælder om at forføre censor med fagbegreber*”, artikel 2, s. 120). Dette kaldte James for førstegenerationseksaminer. Det er sikkert også muligt at samtale om strukturer i stof og forståelser, og på den måde gå til mundtlige eksaminer med en andengenerations-kognitiv-konstruktivistisk tilgang. Mundtlige eksaminer kan både være kontrol og anledning til udvikling (Kvifte, 2011, s. 138–138). Det lader til at være et spørgsmål om, hvad der konsolideres i undervisningen: Ønsker man at lade elevernes bidrag stå centralt som supplement til en undersøgelse af de faglige spørgsmål ud fra et givent materiale til eksamen, er det vigtigt at konsolidere deres øvelser i sådanne undersøgelser i hverdagsundervisningen (Høegh, 2018, s.

203–204). Kamilla og engelsklæreren blev ikke enige om, at frihed i opgavebesvarelsen ikke er lig med grænseløshed (artikel 2).

Eleverne har som subjekter med deres responsforståelser om eksamens fokus, dens adressater og superadressater (jf. artikel 3) betragtelig mulighed for at konceptualisere eksamen, som de forstår den. Selvom lærere og bedømmere intenderer eksamen fra en sociokulturel tilgang, kan eleverne stadig opfatte/beslutte sig for at opfatte den anderledes – fx opfatte, at lærerkoden går ud på at angive en række begreber, og mundtlig eksamen bliver altså en førstegenerationseksamen (James, 2008; James & Lewis, 2012 - se afsnit 6.1.2, s. 69). Eksamen kan (og bliver) opfattet på en række måder fra studenterperspektiv - der ikke nødvendigvis spejler lærerperspektiver på eksamen (Joughin, 2003, s. 236). Hvis mundtlig eksamen skal kunne anvendes som et sociokulturelt fænomen, der undersøger, hvordan folk udøver ”agency’ in their use of resources or tools (intellectual, human, material)” (James & Lewis, 2012, s. 195), er det problematisk, hvis eleverne netop ikke anvender eget tolknings-agency, men i stedet vælger at referere ”sikre” lærertolkninger (artikel 3).

Formentlig vil der være forskellige holdninger til, om danske mundtlige eksaminer skal praktiseres som behavioristisk, kognitivistisk eller sociokulturel praksis, uanset hvilket teoretisk grundlag der er konsensus om for undervisningens vedkommende. Men desuagtet vil en diskussion om sammenhæng eller brud mellem eksamen, undervisning og læring som teoretiske og praktiske felter kræve, at de implicerede parter sigter mod at eksplicitering, hvilke referencepunkter de finder særligt centrale for uddannelsen og for eksamen. Dette gælder uanset, om vi kalder *det, vi bedømmer ved eksamen* for konstrukt, fitting responses, lærerkoder eller målestokken (se afsnit 7.2, s. 84). Det er muligvis vanskeligt, men eksplicitering af eksamens referencepunkt ved eksamen kan, ligesom ved undervisning og en række andre fænomener, igangsætte sproghandlende erkendelse. I hvert fald hvis man er overbevist om Vygotskys tilgang til sammenhæng mellem sprog og tænkning (Vygotsky, 1974), eller et nyretorisk funktionelt sprogsyn (Fafner, 1997 - se afsnit 6.2.2, s. 72). Eksplicitering burde være et gode i kraft af, ”at tanken og talen hører sammen som de to sider af samme stykke papir” (Fafner, 1997, s. 10). Så når vi sammen undersøger og argumenterer for de forventninger og slutninger, der ligger i eksamenssituationen, åbner det for et erkendelsesmæssigt skub, der kan tydeliggøre og udfordre elevs, lærere og censorers eksamensforegribelser og -praksisser. Og sådanne foregribelser og -praksisser kan have elementer af både fornuft, vilje og følelser (Fafner, 1997), fx i forbindelse med *Læren om at henvende sig*, der indebærer at erobre rummet, og *Læren om at behandle sine kilder* (Borgnakke, 1996, s. 428, 449).

### 12.3 Elevers eksamensfokus – hvilken relevans har eksaminernes referencepunkt?

Elevers eksamensfokus og hensigtsmæssigheden af det er for mig som eksamensforsker med interesse for elevperspektivet i en didaktiktraditionel kontekst en uomgængelig diskussion. Hvor didaktiktraditionen har præcedens for at eksplicitering og forholde sig til spørgsmål om undervisning, har den ikke som sit fokus at gøre dette med eksamen (se afsnit 5.2, s. 60 og kapitel 7, s. 81). ”Det er klart at testning og eksamen går på tværs af didaktikkens grundinteresse i langsigtede dannelsesprocesser”, som Ellen Krogh formulerer det (privat korrespondance, 2021). Er det overhovedet ønskeligt, at elever beskæftiger sig med eksaminerne? Udgør fokus på eksamen en risiko for en forfladigelse af skolen - en afledning af eleverne fra mere langsigtede mål?

Uanset didaktiktraditionens holdning til og interesse for eksamen, står danske elever foran mundtlig eksamen med opgaven at skulle besvare et problem (et eksamensspørgsmål eller eksamenssæt), der er defineret i af lærerbedømmere, der er kulturbærere inden for den danske

gymnasieskole. Det er lærere, der bedømmer, lærere der laver eksamensmaterialet, og lærere der ved censur kvalitetssikrer bedømmelsen. Eleverne må forholde sig til eksamen uanset, hvordan eksamen flugter med eller går på tværs af langstrakte dannelsesidealer. Mundtlige danske studentereksaminer er i praksis skoledefinerede, og eleverne har ringe indflydelse på eksamensformer og spørgsmål – og sådanne opgaver kaldte Dewey i 1916 for *arrangeret i skolen* – som en kontrast til opgaver, der er defineret af eleverne selv (2005, s. 172). Skolearrangede problemer skal besvares med skolens sprog, det faglige begrebsapparat, som eleverne i skolen er blevet udstyret til at tænke med (eleven har brug for dette sprog for *at forføre censor* med det til eksamen, jf. artikel 2). Det er *lærerens* materialer, der danner udgangspunkt for eksamen, og det er lærere der definerer kvaliteten ved besvarelsene, og det indebærer, at:

Elevens opgave bliver at finde ud af, hvad læreren ønsker, hvad der vil tilfredsstille læreren, når det drejer sig om overhøringen, eksaminationen og den ydre præsentation. Relationen til stoffet er ikke længere direkte. Tankens anledning og materiale finder eleven ikke i selve matematikken, historien eller geografien, men i den dygtige tilpasning af dette materiale til lærerens krav. Eleven studerer, men hvad han ikke ved, er, at objekterne for hans studium er skolesystemets og skoleledelsens konventioner og standarder, ikke de såkaldte 'fag' selv. (Dewey, 2005, s. 172–173)

Pointen her dækker præcist, hvad Simone mente med *at knække lærerkoden*. Jeg har empirisk fundet og med Bachtins begreber forklaret, hvordan eleverne forskyder deres fokus fra superadressat-fagkonventioner, der ellers skulle stå i centrum for eksaminationen. Jeg oplevede ikke, at mit studiums caseelever foretog et aktivt *fravalg* af egen interesse for eller fordybelse i faglige problemstillinger, når de søgte lærerens forståelse eller fortolkning af stoffet. Eleverne er nødt til at orientere sig mod deres lærers fortolkninger og sprog, eftersom de fortolker og forvalter både faglige og administrative superadressater forbundet med eksamenssituationen. Men det er stadig muligt, at elevernes faglige interesser og relevante overvejelser findes parallelt med elevernes lærerkodede, kalkulerede fremlæggelser. Eleverne kan have selvstændige, analytisk-kritiske synspunkter, som de vælger at dele i andre kontekster.

Svenske Carlgren formulerer problemet, at elever *foregiver* at kunne begå sig i faget frem for at *kunne* det (se afsnit 5.2, s. 51). Carlgren skriver, at der er risiko for at "[i]stället för att samtala om en dikt i syfte att förstå dikten blir innehållet att lära sig hur man kan samtala om en dikt. Det innebär en förflyttning av uppmärksamheten till samtalen som sådant" (Carlgren, 2016, s. 21). Undervisning og eksamen er altså to forskellige praksisser, og de forplumrer hinanden ved at blandes. Carlgren synes ikke, at elever bør beskæftige sig med bedømmelseskriterier, fordi de er indholdstomme metakundskaber (Carlgren, 2016, s. 23). Så i stedet for at se problematikken fra elevens synspunkt, som Dewey gør, synes Carlgren at være mere interesseret i, hvad centrale, lovfastsatte målformuleringer betyder for underviseres planlægning, end de rationaler om konsekvenser, der kunne ligge bag elevernes interesse i at kende målestokken. Når Dewey beskriver problemet 100 år inden, kunne noget tyde på, at problemet med, at elevs rettethed forskubbes til læreren frem for selve faget snarere er noget nær et grundproblem i skolen end knyttet til læreplaners målformuleringer. Elever har formentlig også før målformuleringsraen tænkt over, hvilke målestokke læreren anvender i bedømmelsen. Christian navigerede fx ved at observere og aflæse interaktioner i undervisningen uafhængigt af eksplicite læringsmål og bedømmelseskriterier. Han ser efter indikationer på kvalitet snarere end at orientere sig synderligt mod læreplanskriterier. At elever skulle kunne fordybe sig bedre i stoffet ved ikke at beskæftige sig med målestokken, som Carlgren synes at mene, er en interessant antagelse fra elevperspektiv i et uddannelsessystem, der også har en dimension af selektionsmekanisme i form af karaktergennemsnit og optagelsessystem. Elever skal vel, uanset hvordan eksaminer praktiseres, navigere efter ønskværdige fagligt-sociale (dannelses-) målestokke?

Det bliver desuden en udfordring at adskille det at *kunne* fra det at *synes at kunne* ved mundtlige eksaminer: Hvordan afgør bedømmeren empirisk, om der er tale om det ene eller det andet ved eksamen? At bedømmere skulle kunne skelne mellem de to, er en tvivlsom antagelse, i hvert fald fra et perspektivisk grundsynspunkt, som jeg tog afsæt i (afsnit 3.2, s. 28). At skelne mellem at synes at kunne i stedet for at kunne, har muligvis at gøre med det aspekt, som Marcus lagde vægt på: En eksaminand må ikke tøve. Når Marcus opfatter, at *hvis man vakler, er der ridser i lækken*, betyder det så, at hvis eksaminanden tænker sig om, så slutter bedømmer, at vedkommende kun *synes at kunne* i stedet for at *kunne*?

Carlgren mener, at ved at udlægge målformuleringer, bliver elevernes arbejde med selve opgaven forfladiget og trivialiseret (Carlgren, 2016, s. 20–21), og der er dermed en indbygget modsætning mellem at være målrettet og fordybet. Jeg skal ikke kunne afvise, at der kan være en sådan modsætning, men jeg mener, at det er muligt at være fordybet og målrettet samtidig. Det lykkedes i hvert fald Marcus at overbevise mig om, at han undervejs i studierne havde en *agte* interesse i historie, og jeg har ikke nogen grund til at tro, at han foregav en sådan interesse ved eksamen, ligesom han ikke udviste nogen i negativ forstand beregnende strategisk anvendelse af læringsmålsformuleringerne fra læreplanen, som han læste grundigt. Denne fordybelse i målestokken forekom ikke forfladigende.

Kamilla var trods sin grundige eksamenslæsning, overvejelser med Mona og samtaler med mig reelt overrasket over, at hendes engelskeksamen var gået, godt ligesom Kviftes lærerstuderende (Kvifte, 2011, s.126). Dette kunne være et eksempel på det, Dewey mener med, at når elever ikke selv definerer problemerne, der skal løses, men deltager ved en ”slags rutinepræget, tilfældig aktivitet” bliver resultatet fra elevperspektiv, at:

selv efter at eleverne har handlet [deltaget i eksamen], kan de ikke se sammenhængen mellem resultatet – fx svaret – og den fulgte metode. Efter deres mening er det hele et trick og en form for mirakel. (Dewey, 2005, s. 94–95)

Dewey skriver til gengæld, at elever, der har været involverede i og fået plads til egne iagttagelser og løsningsforslag, kan levere interessante og relevante ytringer (Dewey, 2005, s. 172). Elevidrag, både til faget og til eksamensrefleksion, behøver ikke betragtes som konfrontationer med læreren (artikel 3), med faget eller eksamenssystemet. I en elevperspektivisk afhandling må det være på sin plads at opfordre til at inddrage elevstemmer i både diskussioner om og udvikling af mundtlig eksamensdesign og -praksis.

Hovedpointen er, at elevs interesse for bedømmelseskriterier (ved mundtlige eksaminer) og deres lærers udlægning af dem, ikke behøver at være et problem. Jeg er overbevist om, at elever søger målestokken i deres navigeringer uanset, om det sker implicit eller eksplicit. Tilbage står, om de målestokke eleverne opfatter, er de mest hensigtsmæssige. Mit bud er, som beskrevet, at det er i hverdagens dialogiske interaktion og konsolideringer, at eksamens kriterier bliver tydelige for eleverne, og det er i denne praksis, eleverne kan overbevises om de mest hensigtsmæssige målestokke.

## 12.4 Forskningsmetodologiske refleksioner: Hvordan fanger jeg elevperspektivet på mundtlige eksaminer?

I dette sidste diskussionsafsnit vil jeg reflektere over de forskningsmetodologiske udfordringer, der er for studiet af elevperspektiver på mundtlige danske studentereksaminer. Der er, som jeg skrev i artikel 2, en række logistisk-empiriske, teoretiske og metodiske vanskeligheder, der gensidigt påvirker hinanden, og dem vil jeg både uddybe og forholde mig til.

Set fra logistisk-empirisk vinkel er mit studium ligesom elevernes eksaminer underlagt det tilfældighedsprincip, som udgøres af udtrækningsystemet, og det betyder, at faget ikke kan bruges til at indsnævre afhandlingens fokus til elevperspektivet på et bestemt fag. Hvis man ønsker at undersøge elevperspektiver på mundtlig eksamen i et bestemt fag, må antallet af elever være betragteligt, og der er stadig risiko for, at ingen af eleverne ville få udtrykt det interessante fag. Det er et grundvilkår for elevperspektivet, at eleverne har en helt række potentielle mundtlige eksamenssituationer. Det får den konsekvens, at afhandlingens fund på den ene side ikke kan koncentrere sig udelukkende om et bestemt fagligt stof, men heller ikke kan ignorere det faktum, at stof og læringsmål er forskellige i de situationer, eleverne indgår i.

Fra en teoretisk vinkel, kan Bitzers teoretiske begrebsapparat om den retoriske situation og fitting response rumme fagenes forskellighed ved fleksibelt at tage udgangspunkt i, at retoriske situationer i princippet er enestående (se afsnit 6.1.2, s. 71 og artikel 2, s. 114-115), og det samme gælder for Bachtins begreber om autor, ytring, adressat og superadressat (se afsnit 6.3.2, s. 75). Som det er fremgået, forstår eleverne deres mundtlige eksaminer i specifikke kontekster, og de navigerer primært ved at aflæsning undervisningskonteksten. At skulle forske i andre menneskers kontekstfortolkning udgør en betydelig udfordring, fordi det som beskrevet i afsnit 3.2, s. 28 ikke er muligt at overtage andres perspektiv helt og holdent. Et centralt spørgsmål bliver altså, hvordan man som forsker kan undersøge folks kontekstforståelse analytisk, som jeg forsøger i afhandlingen: Gribe hvad retor forsøger at gøre før og i den retoriske situation, dvs. med retorisk og dialogisk begrebsapparat beskrive de intentioner, som eleverne går til eksamen med. Med Kane og Messicks udtryk: Når det ikke er testen, men svaret der bør valideres, så forsøger jeg at undersøge, hvordan elevernes kontekstbundne situationsforståelse retter dem på bestemte måder mod deres eksamensytring.

Hvor tæt er jeg så nået på elevernes kontekstfortolkning, kunne være et forskningsmetodologisk kernepunkt. Er de analytiske redskaber præcise nok til dette brug, hvor elever mærker ting i maven? Jeg kan overveje om, det dialogiske og retoriske begrebsapparat er fintmasket nok i undersøgelsen af den naturaliserede mundtlige eksamenstradition. Men den udfordring vil de fleste teoretiske begrebsapparater formentlig få, så længe vi undersøger mundtlighed bredt forstået: Det omfatter på en måde det hele (Høegh, 2018, s. 11). I hvert fald både kommunikativ henvendelse på baggrund af selvbiografisk erfaring med at henvende sig, de faglige mere eller mindre identificerbare kriterier, interne diskussioner om hvad fag, skole og uddannelse er og bør være i en felt, hvor eleverne står i et asymmetrisk forhold til deres lærer/bedømmere. Et teoretisk begrebsapparat må have den rette maskestørrelse: Er maskerne for store, fanger jeg for få dimensioner af elevperspektiver på deres vigtige mundtlige henvendelse ved mundtlige eksaminer, og bliver de for små, bliver overførbarheden af casestudierne for lille til, at forskere og praktikere vil kunne anvende fundene i henholdsvis forskning og praksis. I princippet kunne min afhandling have samme udfordring som de mundtlige eksaminer, der ved sin kontekstuelle og empiriske rigdom har meget data om mange aspekter, som hver for sig er interessante, betydningsfulde og flygtige. Mit studium har forsøgt at se mundtlige danske eksaminer udefra ved at ”mærkværdiggøre dem som upåfaldende” (Bjerre, 2015, s. 113), men dog stadig med respekt for eksaminernes lange historiske baggrund og for dens aktører, idet jeg dog begrænser mig til elevernes perspektiv.

Det er en metodisk afgørende pointe, at hvis elevernes nanokontekstuelle situationsforståelser i al deres uoverskuelighed står i centrum ved mundtlige eksaminer som design, så må forskeren nødvendigvis inddrage, samtale med og (forsøge at) forstå elevernes syn på eksamen, og dette har været intentionen med mit feltarbejde. Hvor tæt jeg kom på elevernes



kontekstfortolkning i 1.personsperspektiver i feltarbejdet? Min feltposition beskrev jeg i afsnit 4.5 s. 45-48, og det var min opfattelse, at eleverne delte deres 1. personsperspektiver med mig, når vi talte sammen i 2.personsperspektivet. Min egen situationelt, fortolkende mavefornemmelse siger mig, at jeg kom ret tæt på. Hvorvidt denne interaktion betød, at nogle elever gik mere systematisk til værks end ellers, er en refleksion over hvilke interventionseffekter, der kan være ved, at eleven blev fulgt af forskeren (mig! Se afsnit 3.2, s. 29-30 og 4.10, s. 56). Jeg kan ikke afvise, at der kan være interventionseffekter af, at jeg spurgte eleverne om, hvad de gjorde og hvad de tænkte, men min ambition om ikke at foreslå studiehandlinger lykkedes. Fx læste Marcus styredokumenter før sine eksaminer på eget initiativ (artikel 2). Han forklarede fremgangsmåden med at læse styredokumenterne, da vi talte sammen, da jeg i et forsøg på at planlægge forårets kontakt spurgte, om han havde nogle planer for sin eksamenslæsning. Her formulerede han, at han som generel fremgangsmåde læser styredokumenter både før, han begynder undervisning på et nyt fag og igen før eksamen. Men uanset om Marcus plejer at læse styredokumenter som led i sin eksamensforberedelse, om han ville have gjort noget andet, hvis jeg ikke var der, så er det fra hans perspektiv en legitim studiehandling. Forskellen på caseelevernes navigeringer i artikel 2 viser, at deltagelse i mit projekt måske for Marcus var en anledning til at analysere en kommende eksamenssituation, men de to andre elever greb muligheden på andre måder.

Udover at jeg løbende har bedt eleverne korrigere min forståelse af deres udtalelser og de hændelser, vi delte, har jeg ladet caseeleverne læse mine analytiske fremstillinger (artikel 2) for at kunne rette misforståelser og fremstillinger (se afsnit 4.10, s. 56).

Hvis jeg undervejs i feltarbejdet skulle være rykket endnu tættere på elevernes kontekstfortolkning, ville det kræve, at jeg mere præcist ville kunne udvælge undervisningssammenhænge og andre hændelser, som jeg på forhånd i samarbejde med eleverne ville kunne udpege som relevante. Dertil kommer, at elevernes forløb med mundtlige eksaminer må tage højde for et bredt spektrum af etiske problemstillinger, som jeg beskrev i afsnit 4.9, s. 55, og som i sig selv kræver, at forskeren har social mavefornemmelse.

Mine forskningsmetodologiske refleksioner vender ofte tilbage til spørgsmålet om, hvad alternativet er både teoretisk og metodisk: Hvilken metode ville bedre kunne fange elevernes perspektiver på mundtlige eksaminer end feltarbejdet? Hvilke begrebsapparater ville mere præcist kunne anvendes til analyse af elevperspektivet end argumentationsbaseret assessmentteori i kombination med retorisk og dialogisk teori? Jeg har ikke fundet bedre svar end det længerevarende feltarbejde, som Perregaard anbefaler til studier af socialisation (Perregaard, 2016). Det assessmentteoretiske begrebsapparat giver et aktuelt, udefrakommende bud på et fast punkt at holde de mere flydende og u håndgribelige danske eksamenspraksisser op mod, som de retoriske og dialogiske begrebsapparater bedre kan fange empirisk.



### 13. Implikationer: Mundtlig eksamen er et design og en praksis

Afhandlingen har, som jeg skrev i indledningen, haft til formål at undersøge de traditionelle, velkendte mundtlige eksaminer udefra og fra elevperspektivet. Før konklusionen vil jeg her opridse nogle mulige implikationer for de mundtlige studentereksaminer.

Som beskrevet i opsamlingen, finder jeg overordnet i afhandlingens artikler, at der fra elevperspektiv er manglende transparens i de danske mundtlige studentereksaminer på både styredokumentarisk niveau og i den gymnasiale praksis. Via udtrækningssystemet tager man den enkelte eksamenspræstation og generaliserer den - både vertikalt mellem fag og horisontalt mellem faglige mål og uddannelsesmål. Disse generaliseringsantagelser er tvivlsomme i praksis: Det står ikke klart, hvad eksaminerne måler endsige intenderer at måle (artikel 1). Eleverne er usikre på eksamens kriterier (artikel 2), og eleverne holder deres egne selvstændige analyser og tanker tilbage ved eksamen og foretrækker at tilbyde lærerkoden til stoffet (artikel 3). Dette afsnits implikationer er rettet både mod et overordnet administrativt niveau, hvor eksamensudtrækningssystemet og regulering af den enkelte mundtlige eksamen befinder sig, og mere lokalt i den praksis som lærere og elever er fælles om, når mundtlige eksaminer foregår.

Det står tydeligt i afhandlingen, at mundtlige eksaminer er et rummeligt design, og i praksis kan de gennemføres forskelligt, og derfor er spørgsmålet om implikationer for mundtlige eksaminer snarere, hvordan og til hvad de bruges, end om de skal beholdes eller afskaffes. En eventuel afskaffelse af den mundtlige eksamen, efterlader opgaven at designe nye eksamensformer, der bedre udprøver det, vi ønsker (hvad det så end er). Da der ikke eksisterer en egentlig dansk eksamensforskning, må udgangspunktet for en sådan opgave blive den internationale assessmentlitteratur, hvis udgangspunkt er, at eksaminer må designes for at undersøge noget bestemt: et referencepunkt eller konstrukt, der beskriver, hvad man intenderer at bedømme i eksaminerne.

Hvis eksaminernes referencepunkt skal beskrives nøjere for at kunne fungere som udgangspunkt for eksamensdesign, vil det være hensigtsmæssigt at undersøge lærerperspektivet på de mundtlige eksaminer, før man iværksætter revisioner. Det skyldes, at lærerne udmønter eksaminationssystemet i deres bedømmelser. Som fagpersoner og uddannere har lærerne den dybe faglige indsigt om de didaktiserede gymnasiefag, hverdagens undervisning og eksamination af eleverne. Desuden viser jeg i artikel 3, at det er i undervisningspraksis, at elevernes slutter sig til kriterierne for eksaminerne. Definitionsretten af målestokken bør ligge hos de praktisk udøvende lærere og elever. Ud over denne afhandlings elevperspektiv, er det absolut nødvendigt at få lærerperspektivet undersøgt systematisk, så lærernes praksisfællesskaber og målestokdiskussioner kan figurere som baggrund for overvejelser om og argumentation for eksamenssystemets transparens og hensigtsmæssighed.

I Norge, hvis eksamenssystem ligner det danske mest, fører man diskussioner om eksamenssystemets manglende transparens og elevperspektiviske uretfærdighed. Det danske eksamenssystem kunne undersøges efter forbillede fra den norske Eksamensgruppe under Utdanningsdirektoratet, der giver vurderinger af og anbefalinger til, hvordan politikere bør forholde sig til bl.a. udtrækningssystemet for slutvurdering på baggrund af international og nordisk forskning (Utdanningsdirektoratet, 2019a, 2019b). Eksamensgruppen består primært af forskere fra universiteter, og der indgår repræsentanter fra Utdanningsdirektoratet, og for lærer- og elevorganisationer.

Designet af de danske mundtlige eksaminer er delt mellem styredokumenternes angivelser af de overordnede rammer for eksamen og den konkrete udførelse lokalt, som beskrevet i artikel 1. Revisioner vil kunne foretages på styredokumenternes makroniveau og på lokalt mikroniveau, og det må være hensigtsmæssigt, at de to niveauer står i et gensidigt lydhørt forhold til hinanden.

Implikationer for mundtlige eksaminer på makroniveau:

1. *Eksplisitere argumentation for eksamenssystemets slutninger.* Fra både nordisk og internationalt forskningsperspektiv vil det være ønskværdigt at fremlægge og argumentere for de slutninger, som det nuværende system er grundlagt på, så det står mere transparent som retfærdigt eksaminationssystem. Et argumenterende udgangspunkt for validering af de mundtlige eksaminer vil kunne være forenelige med den didaktiske traditions forventning om besvarelse af spørgsmålene hvad, hvordan og hvorfor – blot i forbindelse med eksamen. Det ville kunne gøres ved at undersøge, identificere, opstille og offentliggøre argumentation for sammenhængen mellem de antagelser, der bærer eksamenssystemet. Det ville være muligt at iværksætte en revision af de bekendtgørelser, der strukturerer eksamensforløbene med henblik på at gøre styredokumenter mere sammenhængende. Lærerperspektivet på mundtlige studentereksaminer må stå centralt i sådanne argumenterende validering: Det optimale eksamensdesign findes formentlig ikke.
2. *Reducere tilfældighedselementer ved udtrækningsystemet,* der fra elevperspektiv må opfattes som held/uheld, og arbejde for at lade eksamen være mere forudsigelig for eleverne. Opgaven består i, hvordan eksamens legitimitet kan øges, hvordan den kan ”opfattes mer rettfærdig av elever, foreldre og samfunnet enn dagens ordning.” (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 7.1 s. 29). En sådan diskussion om eksamens retfærdighed står ikke stærkt i Danmark. Den norske Eksamensgruppes arbejde nævner muligheden at lade eleverne få indflydelse på deres eksamensfag i håb om, at dette giver eleven de bedste muligheder for at præstere sit bedste.
3. *Justere eksamensdesign for enkelte fag efter diskussioner og eksplisitering af konstruktør,* fx overvejelse om forberedelsestiderne, som har eleverne opmærksomhed (Er fx biologifagets forberedelsestid på 24 minutters forberedelse med ukendt bilag for kort, eller er det en pointe, at eleverne skal være hurtige? Tidsfaktoren betyder noget for elevernes oplevelse af et have tid til at tænke (jf artikel 2 og Kvifte, 2011, s. 152). Mundtlig eksamination kan også kombineres med andre eksamensformer, fx portfolio eller andre internationalt udviklede eksamensinnovationer. En anden mulig justering ville være, at lade elever samtale med hinanden foran bedømmerne, fx med inspiration fra svenske mundtlige nationale tests i engelsk, hvor elever samtaler med hinanden (Borger, 2018). Et redesign af eksamen ville muliggøre sociokulturelle eksaminer (se afsnit 6.1.2, s. 69), og det ville give flere muligheder for andre vinkler på, hvad det er muligt at bedømme til eksamen, fx hvor lyttende elever er over for hinandens mundtlige præsentationer i dialoger.
4. *Professionalisering af bedømmelseskompetencer.* Den norske Eksamensgruppe fremhæver dette, og både forskere, administratorer og lærere tilslutter sig relevansen: ”Myndighetene bør iverksette tiltak for å styrke lærernes og lærerstudentenes kompetanse på sluttvurdering” (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 8, s. 36). Der kan stadig forventes en vis grad af variation i bedømmernes vurderinger, men i et system, hvor bedømmerne ”«skal diskutere seg fram til karakter» og i ulik grad kan støtte seg til tydelig definerte kvalitetskrav, vil det å legge til rette for et godt tolkningsfellesskap stå sentralt for å øke reliabiliteten i eksamen” (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 6.3 s. 26 - fremhævelse i original). Dette kunne gøres ved at sikre, at eksaminationssystemets kerneaktører, bedømmerne, tilbydes tid til at forholde sig til bedømmelsens forhold til undervisningen, tilstrækkeligt materiale for at sikre bedømmernes muligheder for at udføre transparent bedømmelsespraksis og uddannelse i bedømmelse.
5. *Kollektivisere design af eksamensmaterialet,* eller måske lade sig inspirere af den nordiske titel prøveudvikler (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 4.1 s. 28), ligesom danske skriftlige eksaminer også udarbejdes af opgavekommissioner. At designe eksamensopgaver med respekt for, at disse spørgsmål og materialer dels har den rigtige sværhedsgrad, dels er lige

svære, står centralt for mundtlig eksamen. Ved at materialet ikke "ejes" af lærer, men stadig er sammensat af et udvalg af fagligt kompetente lærere, kunne bedømmere og elever bedre sammen undersøge materialet. Overvejelser om elevers indflydelse på eksamensmaterialet ville være relevante.

Implikationer på mikroniveau. De mundtlige eksaminer praktiseres lokalt, og dermed er lærerne i nøgleposition, fordi det er hos dem, eksaminationerne realiseres.

1. *Lærere i kollegiale, hermeneutiske fortolkningsfællesskaber diskuterer og reflekterer over mundtlige eksaminers referencepunkt og generalisering* (Borgström & Ledin, 2014). Horisontale generaliseringsantagelser mellem fag, vertikale generaliseringsantagelser mellem de enkelte fags relation til de overordnede mål for gymnasieuddannelsen og faggrænsernes betydning kunne være nøgler for eksaminationers referencepunkter: Hvad er i faget, hvad grænser op til faget og hvordan peger man 'opad' med uddannelsens mål? Ligeledes kunne eksaminsintroduktion være genstand for fælles overvejelser.
2. *Sætte dialogisk praksis i undervisningen i fokus*, da denne praksis lader til at være betydningsfuld for elevernes opfattelser af eksamenskriterierne, og herved give eleverne plads til både socialitet og individualitet i eksamensøjeblikket, og ikke trækker sig fra egen analyse og relation til faget.

Eleverne bør i videst muligt omfang medinddrages i diskussioner og udvikling af mundtlige eksaminer på både makro- og mikroniveau. Elever kan i princippet involveres både i målestoksdefinition og i design af eksaminer ligesom ved mere løbende, formative evalueringsformer (Uddannelsesdirektoratet, 2019a). Siden 1980'erne er der lavet studier af studenterinvolvering i assessment på universitetsniveau, og her er der inspiration at finde til både, hvordan det kunne foregå, og hvilke problematikker, der er forbundet med det (fx Falchikov, 2005; Leach et al., 2001). Grunde til at involvere elever i bedømmelse er at ansøre til refleksion, kritisk tænkning og lytning (Falchikov, 2005, s. kap 4). Falchikov mener ikke, at der er grund til at tro at kvaliteten af eksaminerne af den grund bliver kompromitteret (Falchikov, 2005, s. 248). Eleverinvolvering handler i høj grad også om at anerkende, at eleverne i sidste ende afgør om mundtlige eksaminer ender som "exceptionally powerful form of learning involving a deeper level of engagement with subject matter and a stronger commitment to understanding than occurs with written assessment" (Joughin, 2003, s. 234).

Jeg er af den opfattelse, at jeg med denne afhandlings elevperspektiviske vinkel på mundtlige eksaminer blot løfter en flig af et omfattende forsknings-, praksis- og politisk område, hvor utallige stemmer må høres. Inspireret af Standards, kunne man sige, at dem der fremsætter argumentet, må fremlægge belæg for dem (Standards., 2014, s. 23). Der er mange endnu ubesvarede, potentielle forskningsspørgsmål om de danske studentereksaminer. At få systematisk adgang til lærerperspektivet vil særdeles relevant, hvis det danske eksaminationssystem skal fremstilles som transparent administration af unges fremtidige uddannelsesmuligheder. Lærerne har erfaring med bedømmelsespraksisser: "[E]gentlig er det 'kun' ekspliciteringen, der er ny. Substansen og erfaringen har flere år på bagen" (Borgnakke, 2008, s. 28). Hvilke perspektiver på, tilgange til og udfordringer med mundtlig eksamination af elever har lærere/bedømmere? Hvordan oplever de eksaminerne som et centraliseret design, som de er meddesignere af i kraft af deres fortolkninger af læreplan og -vejledning, af deres eksamensmaterialeproduktion? Foretager de faktisk de generaliseringsantagelser, som udtrækningsystemet må bygge på? Hvilke fortolkningsfællesskaber er der reelt blandt lærere og bedømmere om, hvad mundtlige eksaminer bedømmer - i fagdidaktiske og almenidaktiske sammenhænge? Hvad er læreres argumenter for

og imod mundtlige eksaminer, og hvordan anskuer de forholdet mellem undervisningspraksis, der tilsyneladende informerer elevernes eksamensforståelse og læreres eksaminationspraksis?

## 14. Konklusion

Afhandlingen har fra et fænomenologisk udgangspunkt søgt at undersøge og diskutere elevnavigeringer og perspektiver i forbindelse med en dansk eksamensform, der har eksisteret længere end det danske demokrati. Ud over at selve eksamen kan være en intens oplevelse for eleverne, har eksamensresultaterne konsekvenser for deres fremtidige liv qua eksamensresultaternes administrative funktion i fordelingen af uddannelsespladser. Ved at være overleveret gennem generationer er mundtlige eksaminer en 'naturlig' dansk tradition, en almindelig praksis i både folkeskole, gymnasium og på videregående uddannelser. Der er generelt begrænset fokus på eksamen i dansk forskning, og der er stort set ikke forsket i mundtlige eksaminer. Afhandlingens empiri består både i lovdokumenter og læreplaner i historie som eksempelfag og i materiale fra et fem måneder langt etnografisk inspireret feltarbejde, der gør det muligt at undersøge, hvad caseelever siger og gør i forbindelse med eksaminerne. Afhandlingen giver indsigt i mundtlige eksaminer fra et elevperspektiv på makro- og mikroniveauer ved at kombinere studier af det lovgrundlag, som eksaminerne henholder sig til, og studier af hvordan feltarbejdets (case-)elever navigerer i undervisningen, under eksamensintroduktionerne, i spørgetimerne, under læseferiens selvstudier og ved selve eksamen. Det har været mål for afhandlingen at spørge til, hvordan eleverne agerer til eksamen empirisk, og også at finde frem til et vokabularium, der kan anvendes til diskussion af mundtlige eksaminer. På baggrund af konsekvenserne af eksaminerne og den sparsomme forskning, stillede jeg undersøgelsesspørgsmålet: *Hvordan navigerer eleverne i det danske mundtlige studentereksamenssystem?* Dette spørgsmål blev delt i fire forskningsspørgsmål, som udgør fokus for hver af de tre artikler og for kappens samlede diskussion:

- Hvordan beskriver de centrale styredokumenter, hvad mundtlige studentereksaminer udprøver, når de enkelte eksamensfag udtrækkes til eleven?
- Hvordan undersøger og formulerer elever, hvad mundtlige eksaminer bedømmer?
- Hvilke adressater finder elever, at de står over for i eksamenssituationen, og hvordan undersøger eleverne, hvilke handlinger, der forventes ved eksamen?
- Hvilke overvejelser giver disse studier anledning til - for dansk eksamensforskning og for mundtlig gymnasial eksamenspraksis?

Den første artikel undersøger det tekstlige lovgrundlag for mundtlige eksaminer. Ved at sætte mig i en læseposition som om jeg var elev, udleder jeg, hvilken viden om og indtryk af eksamen teksterne kan bibringe en elev: Hvor velinformerede er eleverne i forhold til at kunne planlægge og forberede deres eksamensdeltagelse, når lovdokumenterne læses? Med Kanes argumentationsbaserede assessmentteoretiske tilgang til undersøgelse af eksaminer eftersøger jeg, hvad eksaminerne intenderer at bedømme. Dette kaldes internationalt for *the construct*, som jeg benytter den svenske term *konstrukt* for. Konstruktet står ikke tydeligt i de danske dokumenter, der skaber den lovgivningsmæssige ramme for elevernes eksaminer. Jeg fandt, at der er lag af implicitte antagelser i regelværket, hvis sammenhæng er uklar. Målet for eksaminerne er både at udprøve eleverne i fagets og i uddannelsens mål, selvom eksaminerne foregår i fagene. Implícitte hjemmeler i eksaminationssystemet bygger på udstrakte antagelser om generalisering: Generalisering fra et eksamensspørgsmål til andre, generalisering fra et fag til andre og muligvis også fra et læringsmål til andre. Mundtlige eksaminer er forbundet med held, tilfældighed og usikkerhed fra et elevsynspunkt. Eleven kan være heldig at trække yndlingsfag og -temaer og derved gå ind til eksaminationen med større optimisme. Den uheldige elev risikerer at ende med

et dårligere eksamensgennemsnit og en ringere oplevelse. Held eller uheld kan ikke fremgå af eksamensbeviset.

Dette betyder dog ikke nødvendigvis, at det er uklart, hvad der bedømmes i den gymnasiale hverdag. Den anden artikel flytter derfor fokus til den gymnasiale praksis, og følger tre caseelevers navigeringer frem mod eksaminer i historie og engelsk. Artiklen trækker både på Bitzers teori om den retorisk situation (Bitzer, 1968) og på navigeringer inspireret af den etnografiske literacyforsker Moje (Moje, 2013) og læringsprocesforskeren Borgnakke (Borgnakke, 1996, 2008). Artiklen viser, at eleverne har svært ved at ekspliciterer, hvad der udgør den passende besvarelse (*fitting response*) i faget, og jeg giver bud på, hvordan elevernes formuleringer af eksamens referencepunkt i praksis kunne se ud, hvis man kan acceptere begreberne om *fitting response* og konstruktet som parallelle: Hvad forstår eleverne, at de bliver målt på?

Elevernes udsætter at formulere *fitting response* til efter udtrækningen er offentliggjort, da *det kommer an på*, hvordan udtrækket falder. 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.

De tre caseelever, Marcus, Christian og Kamilla navigerer forskelligt. Marcus navigerer primært efter de ekspliciterede instrukser i undervisningen og i styredokumenterne i, hvad jeg opfatter som systemloyale og konstruktive fortolkninger. Christian bruger stort set ikke styredokumenternes ekspliciterede formuleringer, men navigerer efter andre elevers handlinger og forståelser af de interaktioner med læreren, som han er dygtig til at iagttage og retorisk imitere. Kamilla navigerer primært efter undervisningens konsolideringer; (meta-)kommunikerede modeller af, hvad det gode faglige svar er. Det viste sig, at Marcus i sin læsning af læreplan og karakterskala overså vigtige lokalt situerede lærerfortolkninger og faggrænser, og han fik at vide, at hans eksamenspræstation i historie blev for samfundsfaglig. I artikel 2 blev det desuden tydeligt, at Marcus meget minutiøst planlagde sin fremlæggelse før selve eksamen, selv den del han betegner som *refleksioner*. Det forhold kan den tredje artikel give et bud på en forklaring af.

Den tredje artikel undersøger også elevers navigeringer i praksis ved at fokusere på de responsforståelser, som eleverne knytter til den lærer, der har funktion af bedømmer i eksamenssituationen med et begrebsapparat fra Bachtins dialogiske sprogfilosofi. På tværs 13 observerede interaktioner, hvor elever og lærere explicit taler om mundtlige eksaminer, identificerede jeg følgende ytringsmønstre for eksamensintroduktion i syv fag: Formalia, fagpræsentation, heftige ytringer, elevgøremål og bedømmeradfærd. I disse fem mønstre er læreren er positioneret på væsensforskellige måder samtidigt og udgør den kommende eksamenssituations centrum for eleverne. For at kunne vise elevernes forståelse af eksamensintroduktion udvalgte jeg en key-incident-eksamensintroduktion i faget dansk, samt elevinterviews før og efter eksamensintroduktionen til mikroanalyse. Her viste det sig, eleverne ved den kommende eksamensfremlæggelse retter sig mod læreradressaten for at give *lærerkoden* (*at give læreren det, hun gerne vil have*), frem for at fokusere på fagkonventioner og læringsmål fra det tekstlige lovgrundlag i styredokumenterne (*superadressater*). Eleverne forventer at blive afbrudt, og hvis det gælder om at *nå* at sige det, man gerne vil, er den eftertænsomme tanke ikke noget, man skal forlade sig på til selve eksamen. I den analyserede key-incident-eksamensintroduktion oplevede eleverne, at læreren/bedømmeren har fortolkningsretten over teksten, og de foregriber på baggrund af undervisningens ytringshistorik, at faglige diskussioner og fremlæggelse af egne fortolkninger af teksten, vil blive opfattet som en konfrontation med lærerpositionen. Eleverne oplevede, at deres lærer i undervisningen ikke var tilstrækkelig lydhør over for elevfortolkninger af tekster, og ville ikke løbe den risiko at 'fejlfortolke' til eksamen. Elevernes opmærksomhed på faglige konventioner svækkes dermed til fordel for det relationelle. Af eksamensintroduktionen



fremgik det, at elevpositionen ved eksamen kan indebære, at 'risikofyldte' fortolkninger kan ende med en metaforisk druknedød snarere end i den optimale situation, som i øvrigt ikke har et metaforisk udtryk, men kun beskrives som en 12-talspræstation. Som konsekvens af dette fremhævede jeg, at det begrænser bedømmelsesgrundlaget, hvis elever vælger ikke at dele deres tekstanalyser og -fortolkninger til eksamen, men i stedet leverer lærerkoden.

Artiklen viser, at eleverne tager udgangspunkt i undervisningens ytringshistorik, når de foregriber den mundtlige eksamens kriterier, og derved er det ikke kun eksamen, der påvirker undervisningsforløbet, men også undervisningsforløbet, der påvirker eksamen fra et elevperspektiv. Elevperspektivet på eksamensintroduktionen, giver indtryk af, at eleverne ved eksamen bør 'gøre som de plejer' på trods af, at mundtlige eksamensdeltagelse sker under andre rammer end dagligdags undervisningsdeltagelse.

Jeg konkluderer ud fra alle tre artikler, at fra et elevperspektiv giver styredokumenterne ikke tilstrækkeligt grundlag til at eleverne kan navigere i, hvad de måles på til eksamen. Styredokumenternes faglige mål træder i baggrunden, ligesom elevernes egne "risikofyldte" fortolkninger af teksterne træder i baggrunden, og i stedet fokuserer de på den lokale adressat: læreren. Det er en betingelse i de lokalt situerede danske mundtlige eksaminer, at lærerne er gatekeepere og fortolkere af centralt formulerede læringsmål og eksamensbestemmelser. Mundtlige eksaminer i gymnasiet er, som Borgnakke formulerer det, "både fri diskussion og refleksion og kontrol og bedømmelse, ligesom aktørerne forventes både at være ligeværdige diskussionspartnere og det modsatte, nemlig ikke-ligeværdige som eksaminator/censor og som elev/eksaminand" (Borgnakke, 2008, s. 21).

En indvending kunne være, at eleverne selvfølgelig skal kunne give det svar, som læreren vil have, da læreren som fagperson er den kompetente, og uddannelse i høj grad handler om, at elever lærer af dygtige fagpersoner. Et svar på denne indvending kunne være, at formålet med en gymnasieuddannelse også er, at eleven skal udvikle og vise myndighed og kritisk sans (Lov om de gymnasiale uddannelser, 2016, s. §3), og det gør elever ved at diskutere faglige problemstillinger med hinanden og med læreren i konstruktive dialoger for at fordybe sin forståelse. Jeg har ved at anlægge elevperspektivet taget udgangspunkt i, at eleven qua sit 1.personsperspektiv ikke kan overtage lærerens perspektiv, men må fortolke andre subjekters intentioner (bl.a. lærerens) i interaktioner, også når det drejer sig om fag.

Mit svar på ovennævnte indvending griber tilbage til spørgsmålet om, hvilket grundlæggende epistemologisk syn man anlægger på, hvad eksamen ønsker at undersøge. James beskriver, at læringsteori har udviklet sig hurtigere end assessmentteori - fra behavioristisk "Learning of being taught", over kognitiv-konstruktivistisk "Learning is individual sense-making" til sociokulturel "Learning is building knowledge as part of doing things with others" (James & Lewis, 2012, s. 190). Oversat til eksamenssammenhæng lyder disse epistemologiske tilgange "Assessing learning of what is taught", "Assessing learning as individual sensemaking" og "Assessing learning as building of knowledge as part of doing things with others" (James, 2008). Hvis eleverne ved mundtlige eksaminer tror, at det er *en* bestemt lærertolkning og et bestemt begrebsapparat, der bør fremlægges eller gentages ved eksamen, risikerer man, at elevens tænkning, myndighed og kritiske sans ikke kommer til syne ved eksamen (se afsnit 6.1.2, s. 67). Det betyder, at eleven i eksamenssituationen "overgiver sig til socialiteten og taber individualiteten" (- inspireret af Krogh & Raae, 2020, s. 240 - se afsnit 5.2, s. 60). Eleven vælger så at sige at tilsidesætte sin "individual sensemaking", sit bidrag, eller sin egen tolknings-agency (James & Lewis, 2012, s. 195). Det begrænser det bedømmelsesgrundlag, som bedømmerne kan tage stilling til.

Hvad mundtlige eksaminer *kan* i det danske studentereksamenssystem, er et spørgsmål om, hvilke formål eksamen skal opfylde. Jeg finder, at der er et grundlæggende paradoks i, at de mundtlige eksaminer er så stærkt kontekstualiserede, samtidig med, at logikken i eksamenssystemet er at generalisere en elevpræstation til andre sammenhænge. Generaliseringsantagelserne findes både mellem fag (horisontal generalisering) og mellem fag og samlede uddannelsesmål (vertikal generalisering). Ud fra artikel 2 og 3 kan jeg utvetydigt afvise den horisontale generaliseringsantagelse: Det *har* betydning, hvilket fag eleven eksamineres i. Den vertikale generalisering er mere vanskelig at konkludere noget entydigt om, fordi konstrukter på fag- og uddannelsesniveau står sløret. Uddannelsens mål peger ikke på overholdelse af faggrænser som centralt, men det viste sig i Marcus tilfælde at være vigtigt for hans eksamensresultat at overholde en faggrænse mellem historie og samfundsfag. Fra dette empiriske eksempel peger jeg på, at hvis fagenes referencepunkter praktiseres så isoleret fra hinanden, så risikerer det at blive et problem for eleven at være fagligt stærk i et nabofag.

Mundtlige eksaminer egner sig til undersøge, hvor præcis en kontekstanalyse og fortolkning eleven kan foretage - om de er passende socialiseret på en mængde ikke-ekspliciterede parametre (se afsnit 12.2, s. 170). Hvis eleverne med god grund forstår konteksten for mundtlig eksamen som en kontrolsituation, så fortolker de også, hvad de står sig godt ved at vise til eksamen. Deres præstationer her er retorisk intentionelle, hvilket betyder, at eleven er rettet mod et bestemt mål om at bestå eksamen (eventuelt med en bestemt karakter), og det kan man ikke fortænke dem i, eftersom deres eksamensresultat påvirker deres fremtidige uddannelsesmuligheder. At få eksamen overstået uden socialt ubehag er også en forståelig motivation. Det behøver dog ikke betyde, at de ikke fordyber sig i stoffet (se afsnit 12.3, s. 173).

Spørgsmålet om, i hvilken grad mundtlig eksamen *kan* afdække, hvad eleverne *kan*, tror, ved og synes afhænger af, hvordan eleverne forstår interaktionen og talegenren mundtlig eksamen. Eksaminationsintroduktionen, spørgetimer, informationsmateriale, lærersvar på elevspørgsmål og andre ytringshistoriske hændelser skaber forventningsafstemning mellem den kommende eksaminand og eksaminator. Det er derfor ikke kun eksamen, der påvirker eller skylder tilbage på undervisningen, undervisningen påvirker i høj grad, hvordan eleverne forstår kriterierne for deres mundtlige eksaminer. Det er i undervisningens dialogiske interaktioner, eleverne danner indtryk af, hvad eksamen bedømmer, og spørgsmålet om, hvad der her konsolideres, ser ud til at stå centralt (se afsnit 12.2, s. 170).

Afhandlingens elevperspektiv betyder, at de faktiske omstændigheder og situationer undervejs i feltarbejdet er styrende for artiklernes fokus, og det betyder, at en lang række yderst relevante andre aspekter i forbindelse med mundtlig eksamen, må efterlades til andre forskningsprojekter. Det gælder lærerperspektiver, administrationsperspektiver, særlige grupper af elevers perspektiver, kønsspørgsmål osv., som nævnt i afsnit 1.4, s. 16 og 12.4, s. 175.

Ud over den empiriske interesse i elevernes navigeringer i det danske system for mundtlige eksaminer i gymnasiet, søgte jeg også i afhandlingen at afprøve terminologier, der kan kaste lys over det velkendte mundtlige eksamensfænomen. Begrebet om den retoriske situation hos Bitzer (1968) kan fra en elevvinkel vise, hvordan elever i retorposition analyserer eksamenssituationens påtrængende problem, dens tvingende omstændigheder og sine tilhøreres forventninger. Bachtins dialogteori og Davies og Harrés positioneringsteori kan vise, hvordan eleverne før eksamen danner sig forestillede adressater ud fra undervisningens ytringshistorik i et eksamenssystem, hvor lærerne er bedømmere.

En central diskussion i afhandlingens kappe har været, om det at ekspliciterer, hvad eksamen bedømmer, er gangbart i en dansk didaktiktradition, særligt i forbindelse med begrebet konstrukt

fra den amerikanske assessmentteori, og også bruges i den britiske. Assessmentlitteratur og -tankegange er udbredte internationalt - også i Norden. I mine diskussioner af assessmentteori argumenterer jeg for, at assessmentlitteraturen med sin betragtelige historie kan finde overensstemmelse med dansk didaktiktradition i Kanes (dekonstruerede) argumentationsbaserede tilgang til validering af eksaminer. Begge lægger vægt på kontinuerlig refleksivitet i det professionelle virke, som ikke kun undervisning, men også eksamen er. Når jeg anlægger et assessmentteoretisk blik på mundtlige eksaminer, skal det dermed ikke forstås som et ønske om at nedlægge mundtlige eksaminer, men om blot at pege på, at den er et design og en praksis, som bør være genstand for opmærksomhed – fra både praktikere og forskere. Afhandlingen har ikke haft sit udgangspunkt i at tale hverken for eller imod mundtlige eksaminer som sådan, men i stedet at undersøge fænomenet, ligesom Dobson, der skriver, at han har et ambivalent forhold til ph.d.-forsvaret (Dobson, 2018a, s. xiv).

I afhandlingens implikationskapitel (13, s. 179) peger jeg på, at lærerne bør spille en central rolle i udvikling og diskussioner af eksamenssystem, mundtlig eksamination og eksamensintroduktion. Mundtlige eksaminer er en åben eksamensform, der kan bruges ganske fleksibelt. Alternativet er ikke nødvendigvis at nedlægge mundtlige eksaminer og indføre andre formater, fx multiple choice-eksaminer. Vil man eksperimentere med design af mundtlige eksaminer, vil den norske eksamensgruppes arbejde og refleksioner kunne inspirere danske forhold, og i den norske rapport står mundtlige eksaminer snarere styrket end svækket (Utdanningsdirektoratet, 2019a, 2019b, s. 5.1.3).

På makroniveau peger jeg på følgende muligheder: 1. Fremlæggelse af eksplicit argumentation for eksamenssystemets slutninger, 2. Reduktion af tilfældighedsselementer for den enkelte elev i udtrækssystemet, 3. Justering af eksamensdesign efter ekspliciterede konstrukt, 4. Professionalisering af bedømmelseskompetence og 5. kollektivisering af design af eksamensmateriale. På lokalt praksisniveau foreslår jeg lærere at opbygge kollegial, hermenutiske fortolkningsfællesskaber med fokus på, hvad mundtlige eksaminer bør bedømme og generaliseringsantagelser mellem konkret eksamensmateriale, hele fag, mellem fag og mellem fag og uddannelsesmål. Desuden foreslår jeg at dialogisk praksis i hverdagsundervisning som et særligt fokus for, hvor og hvornår eleverne danner deres indtryk af eksamens kriterier.

Udvikling og diskussion af de danske mundtlige eksaminer kan kvalificeres af det fremmede blik, som assessmentteori tilbyder. Her findes et vokabularium til at argumentere for, hvordan og hvorfor den danske tradition for mundtlige eksaminer står så stærkt. Jeg peger på, at både Dewey og Klafkis formuleringer af udfordringer ved eksaminer må betyde, at elevperspektivet på mundtlige eksaminer må tages alvorligt, både når det kommer til definitioner af, hvad mundtlige eksaminer søger at bedømme, og af hvor godt det lykkes (se afsnit 7.2, s. 82 og 12.3, s. 173). Bedømmelse bør være acceptabel for mange forskellige aktører, både politikere, forskere og offentlighed (Newton & Shaw, 2014).

Fra mit danske perspektiv hæfter jeg mig ved: 1. at der ikke forskes mere i danske eksaminer, 2. at eleverne vil kunne inddrages mere direkte i diskussioner af eksamen, da de som individer er underlagt administrationssystemet, og 3. at lærere/bedømmers stemmer må stå helt centralt i overvejelser om, i hvilken grad undervisningskompetence er proxy for bedømmelseskompetence (se afsnit 7.3, s. 85), og hvordan bedømmelseskompetencer bedst kan understøttes. Det sidste i erkendelse af, at der er brug for at føre diskussioner om bedømmelser, deres usikkerheder og konsekvenser med ydmyghed (Spolsky, 1976, s. 25).

Med respekt for den lange danske tradition for mundtlige studentereksaminer, mener jeg, at uanset hvordan man administrerer elevernes fremtidige uddannelsesvalg, så må man fra et samfundsperspektiv være interesseret i kontinuerligt at undersøge, hvordan systemet fungerer teoretisk og empirisk for de involverede. Det er paradoksalt for et system, der gerne vil anerkende elevens kunnen, hvis de samme elever vælger ikke at vise dele af deres kunnen frem. Og dermed vil jeg lade eleven Aja få de sidste ord:

*Aja: Det er jo så absurd ved gymnasiet på en eller anden måde, det [at tænke over stoffet selv] er ikke det vigtige. Det føler jeg i hvert fald på en eller anden måde. Frem for at gøre det, du selv vil, så gør du det der pleaser læreren. Det er også det man gør i SRP<sup>14</sup>. Man tog det emne, man selv synes var spændende, men hvis læreren synes, det var en dårlig ide, så tager man det, læreren synes er godt.*

*Julie: Hvorfor gør man det?*

*Aja: For at få høje karakterer. Karaktererne betyder jo alt lige nu. Lige nu, der er det jo det eneste. På universitetet, jo, der er det fedt at få høje karakterer, men det er ikke noget, der giver adgang for dig senere. Enten har du den uddannelse eller også har du ikke. (...) Man kan sige, en elev der ser på stoffet anderledes end en lærer og virkelig har fat i noget og kan argumentere for det - selvfølgelig kan man ikke bare sige, at det handler om et eller andet, hvis ikke det giver mening, men altså, hvis man nu vælger i historieeksamen at lægge en anden vinkel på, det var jo også det læreren sagde, det var jo genialt sagde hun, men det er også risky at lægge en anden vinkel på end læreren ville have haft. Man skal helst ikke tage et standpunkt, vel (Transskription, juni 2018)*

---

<sup>14</sup> Studieretningsprojektet (SRP) er en større skriftlig opgave, eleven selv definerer. I 2018 var SRP udelukkende skriftlig, og siden 2019 er den skriftlige opgave udgangspunkt for en mundtlig eksamen.

## 15. Resumé

Afhandlingen *"Hvis du vakler, er der ridser i lakken"* – *Mundtlige danske studentereksaminer fra elevperspektiv* undersøger empirisk danske gymnasieelevers perspektiver på og navigeringer frem mod mundtlige eksaminer i gymnasiet. Desuden søger afhandlingen et vokabularium, der egner sig til undersøgelse af disse eksaminer i den danske didaktiske tradition. Mundtlige eksaminer er såkaldt *high-stakes*, fordi eksamensresultaterne indgår i det samlede studentereksamensgennemsnit, som adgang til videregående uddannelse administreres efter. Udfaldet af eksaminerne er derfor afgørende for, hvor frit elevens uddannelsesvalg kan være.

De ikke-udforskede danske mundtlige eksaminer i gymnasiet er blevet praktiseret siden 1848, og kun få revisioner er foretaget siden. Samtidig med undervisningens afslutning i maj måned offentliggør det danske Børne- og Undervisningsministerium den såkaldte eksamensudtrækning, som afgør, hvilke to eller tre mundtlige eksaminer, hver enkelt elev skal aflægge i juni. De mundtlige eksamensformater er forskellige, men i de fleste fag trækker eleven et materiale eller et spørgsmål, og derefter har eleven mellem 24 minutter og 24 timer til at forberede deres besvarelse. Mundtlige eksaminer er retoriske situationer af stor betydning, hvor eleven ved sin mundtlige præstation må overbevise bedømmerne om, at de skal bestå eksamen. En grundlæggende antagelse i afhandlingen er, at elevernes opfattelse af, hvad de bliver bedømt på, har indflydelse på deres forberedelser til og præsentationer ved selve eksamen.

Afhandlingens overordnede undersøgelsesspørgsmål er: *Hvordan navigerer eleverne i det danske mundtlige studentereksamenssystem?* Det overordnede spørgsmål udskiller jeg i fire forskningsspørgsmål, hvoraf de tre første besvares i hver sin artikel og det fjerde dækkes af kappens samlende diskussioner og perspektivering:

- Hvordan beskriver de centrale styredokumenter, hvad mundtlige studentereksaminer udprøver, når de enkelte eksamensfag udtrækkes til eleven?
- Hvordan undersøger og formulerer elever, hvad mundtlige eksaminer bedømmer?
- Hvilke adressater finder elever, at de står over for i eksamenssituationen, og hvordan undersøger eleverne, hvilke handlinger, der forventes ved eksamen?
- Hvilke overvejelser giver disse studier anledning til - for dansk eksamensforskning og for mundtlig gymnasial eksamenspraksis?

Afhandlingen svarer på forskningsspørgsmålene ved fra elevperspektiv at analysere relevante lovdokumenter og materiale fra et feltarbejde gennemført i det almene danske gymnasium. I feltarbejdet fokuserede jeg primært på eksamensforløb for fire 18-20-årige caseelever fra tre klasser med i alt 80 elever på to skoler på tværs af 10 fag undervist af 18 lærere i foråret 2018. Udtrækssystemet betød, at feltarbejdets observation af undervisning måtte gennemføres i alle caseelevernes potentielle eksamensfag for at sikre relevante data op til de faktiske mundtlige eksaminer. Jeg fulgte eleverne i deres selvstændige eksamensforberedelser i eksamensperioden for løbende at spørge til og iagttage deres sprogliggjorte og handlede forståelse af mundtlige eksaminer, og jeg observerede otte mundtlige eksaminer.

Mundtlige eksaminer fra elevperspektiv er kun blevet undersøgt sparsomt i Danmark (Borgnakke, 1996a; Miller, 2004; Nissen, 2019), og der findes kun spredt international forskning (Joughin, 2003; Kvifte, 2011; Maugesten, 2011). Da den dansk-tyske didaktiske tradition ikke i nævneværdig grad fokuserer på eksamen, finder jeg teoretisk inspiration fra nærliggende forskningsdiscipliner for at finde egnet vokabularium til undersøgelsen af de danske mundtlige

eksaminer, og dette bringer mig til at overveje, hvor kompatibelt det valgte vokabularium er, og jeg reflekterer over muligheder for videreudvikling af de danske mundtlige eksaminer.

Artikel 1 er udgivet, og artikel 2 og 3 er i øjeblikket i review, og de vil derfor i fremtiden kunne foreligge i andre udgaver:

Artikel 1: Isager, J. M. (2020b). Konstrukt, generalisering og held ved mundtlige eksaminer i gymnasiet. *Acta Didactica Norden*, 14(3), 21. <https://doi.org/10.5617/adno.8204> er et dokumentstudium af Lov om gymnasiale uddannelser (2016), eksamensbekendtgørelsen (2016), læreplan (2017) og vejledning til historiefaget (marts 2018) som eksempel på et udtræksfag for at undersøge, hvad dokumenterne angiver om, hvad mundtlige eksaminer intenderer at bedømme, samt hvordan der argumenteres for eksamensdesignet. Artiklen anvender den amerikanske assessmentforsker Michael T. Kanes internationalt anerkendte argumentationsbaserede tilgang til validering af eksaminer (Kane, 1992, 2006, 2013). Konklusionen er, at det ikke fremstår tydeligt, hvad eksamen intenderer at bedømme, og at der ved udtrækssystemet generaliseres fra et lokalt træk af materiale i historie til meget omfattende formål med uddannelsen. I diskussionen spørger jeg, hvordan det at undersøge danske eksaminer med assessmentteori er kompatibelt.

Artikel 2: *"Mundtlig eksamen er en kunst" – danske gymnasieelever til mundtlig eksamen i historie og engelsk* er en etnografisk inspireret artikel om elevoplevelser af, hvad en passende eksamensbesvarelse er med udgangspunkt i tre caseelevers deltagelse i historie- og engelskeksamen. Jeg analyserer, hvordan eksamen omtales og behandles i undervisningen og lærer-elevinteraktioner efter, udtrækningen er offentliggjort, og følger elevernes navigeringer i eksamensforberedelsen, hvor de gør sig klar til at præstere så godt som muligt ved eksamen. Artiklens begrebsapparat er hentet dels i Lloyd F. Bitzers teori om den retoriske situation og *fittig response* (Bitzer 1968) og Mojes begreb om navigering (Moje, 2013). Caseeleverne har vanskeligt ved at ekspliciterer, hvori den passende eksamensbesvarelse består. Styredokumenternes utydelighed om, hvad eksamen intenderer at måle, går igen i den gymnasiale undervisningspraksis. Undervisningen præciserer rammerne for eksamen, men ikke undersøger eksamen som kompleks situation. Caseeleverne navigerer forskelligt: En taler længe og omfangsrigt om en mængde kriterier, som kræves ved historieeksamen, og gør et grundigt læsarbejde af styredokumenterne ud over at navigere efter sin undervisers eksplicite anvisninger. En anden "mærker" forventningerne "i maven". Han navigerer ved at observere og analysere interaktioner mellem lærer og elever, ved at spørge til andre elevers studiepraksisser og imiterer det, han finder brugbart. Den tredje caseelev er i vildrede over den passende eksamensbesvarelse i engelsk, fordi hun normalt navigerer efter undervisningens eksplicite struktur og konsolidering af elevsvar på lærerspørgsmål, og engelskundervisningen ikke i tilstrækkelig grad gør dette. Selvom det ikke ekspliciteres af hverken lærer eller styredokument, viser det sig at overholdelse af faggrænser er et vigtigt kriterium for den passende mundtlige eksamensbesvarelse, og at elevers læsning af styredokumenter ikke nødvendigvis er hjælpsomt for deres eksamenspræstation. Elevformuleringer af hvori en passende eksamensbesvarelse består, vil kunne danne udgangspunkt for diskussioner af, hvad eksaminernes referencepunkt er.

Artikel 3: *"At knække lærerkoden" – En elevperspektivisk analyse af adressater ved mundtlig eksamen* er også en etnografisk inspireret artikel, hvori jeg analyserer elevernes forestillinger om eksamenssituationens bedømmere ved hjælp af Bachtins begreber om adressat og superadressat (Andersen, 2002; Bakhtin, 1986b) samt positioneringsteori (Davies & Harré, 2014) For eleverne står lærerbedømmeren i centrum ved eksamen: Et væsentligt kriterium for mundtlige eksaminer for dem var at 'give læreren det, hun gerne vil have', snarere end at fokusere på en abstrakt

fagkonvention og at demonstrere lærerplanens kritisk-analytisk sans. I artiklen analyserer jeg, hvordan lærere og elever explicit ser frem mod eksamen og forhandler roller og positioner: Hvad eleverne skal og bør gøre i eksamensforberedelsen og til eksamen. Først analyserer jeg 13 tilfælde af eksamensintroduktion på tværs af syv fag, hvorefter jeg sætter en key-incident eksamensintroduktion i danskfaget i kontekst af feltarbejdets elevinterviews og observationer før og efter eksamensintroduktionen. Eleverne trækker sig fra eget analytisk arbejde med danskfaget og søger at tilbyde lærerkoden til teksterne, fordi elevernes erfaringer fra undervisningen er, at elevens egne fortolkninger af teksterne bliver opfattet som en konfrontation med læreren. En elev til eksamen bør være parat til at modtage lærerbedømmerens fortolkningshjælp og forvente at blive afbrudt. Konsekvenserne kan være at bedømmelsesgrundlaget ved mundtlige eksaminer bliver begrænset, da bedømmerne kun kan tage stilling til de fortolkninger, som elever vælger at dele med dem.

I afhandlingen undersøger jeg overordnet den traditionelle danske mundtlige eksamen som et design, der er defineret af styredokumenternes makroniveau og som en praksis, der viser sig i lærere og elevs mikrointeraktioner. Samlet finder jeg, at det både på styredokumentarisk niveau og fra elevperspektiv i den gymnasiale hverdag er tvivlsomt, hvad mundtlige eksaminer bedømmer. Udtrækningsystemet antager implicit generalisering fra det enkelte træk til nabofag og til mål for uddannelsen, og samtidig tyder artikel 2 og 3 på, at eksaminerne i kontrast til dette er stærkt kontekstualiserede. Elevernes kontekstaflysning er særdeles vigtig. For eleverne betyder det, at eksamenssituationen på en gang har udgangspunkt i undervisningens dialogiske praksis og adskiller sig fra den, fordi elever og lærere ved eksamen har nye roller, og eksamensyttringerne har andre formål og konsekvenser end undervisningens. Mundtlige eksaminer kan på mikroniveau praktiseres ud fra grundlæggende forskellige teoretiske antagelser, ligesom undervisning kan, og eleverne ser og tager hensyn til disse lokale forhold i deres forberedelse til de mundtlige eksaminers dialogiske praksis.

Jeg slutter afhandlingen med at udpege implikationer på såvel makro- som mikroniveau: Det vil være muligt at argumentere explicit for slutningerne i det danske eksamenssystem, at reducere tilfældighedselementerne for den enkelte elev, at justere eksamensdesign efter, hvad man intenderer at bedømme, kollektivisere design af materiale til mundtlige eksaminer og sætte fokus på hvordan hverdagsdialog i undervisningen skaber elevs indtryk af den gode eksamenspræstation. Den internationale forskning i eksaminer kan inspirere den danske didaktiske tradition, når både forskere og praktikere retter fokus mod de mundtlige eksaminer. Dermed søger afhandlingen både at bidrage til dansk eksamensforskning teoretisk og empirisk.





## 16. Summary

The thesis *“If You Waver, You’re Tarnished” – Danish Oral Exams from a Student Perspective* explores Danish upper secondary students’ preparatory processes for and conceptions of oral exams. It takes the form of an investigation of central policy documents as well as an ethnographic study, following the students’ transition from the contexts of teaching and learning in the classrooms through their independent preparation for the oral exams asking for their reflections on the criteria for a successful performance at the exams.

The hitherto under-researched Danish oral exams are high stakes exam forms practiced since 1848, which students complete after classroom teaching has ended. The Danish Ministry of Education will in late May shortly before the exam season in June decide which two or three subjects each individual student is to attend. Oral exam formats differ, but a classic is the “pick-a-question”-model where students have a short time (from 24 minutes to 24 hours) to prepare. The student’s performance results in a grade and immediate oral feedback. The total score of grades is an administrative indicator for students’ future potential free choice of further education. Since oral exams are rhetorical situations of great importance, it can be assumed that students are intensely engaged with them. A basic assumption of the thesis is that students’ perception of what they expect to be assessed on will influence their studying and their presentations at the exams.

Oral exams from a student perspective have only been researched sporadically in Denmark (Borgnakke, 1996; Miller, 2004; Nissen, 2019) and only scattered internationally (Huxham et al., 2012; Joughin, 2003; Kvifte, 2011). Since the Danish-German didactical tradition leaves assessment of learning little theoretical attention, the thesis finds theoretical inspiration from related fields of study.

The research questions that shape the dissertation are: **How do upper secondary school students navigate the Danish oral examination system?** What is assessed in the oral exams according to central policy documents? How do students investigate and voice what is assessed in oral exams? And how do students perceive the (Bachtinian) addressees of the oral exam situation when entering the exam? What considerations do these findings give rise to – for future practice of oral examinations in Danish upper secondary school and for Danish exam research?

The thesis answers these questions in three articles and an extended abstract by investigating policy documents and fieldwork material employing a student perspective. The fieldwork focused closely on four 18-20-year-old case-students from three classrooms (80 students) in two schools across 10 subjects taught by 18 teachers in the spring 2018 preparing for their oral presentations. Eight oral exams were observed.

The article *Construct, Generalization and Luck in Danish Oral Examinations in Upper Secondary School* (Acta Didactica Norden, 14(3), 21.) uses Kane’s internationally acknowledged argument-based approach to validation of assessment in education (Kane, 2006) in analysis of central policy documents to identify what information students may find on what is assessed in oral exams. The documents are rather vague about the intended construct. Since students are only tested in sampled subjects that the Ministry of Education will decide on, implicit warrants of the exam system must be that there is basis for extensive generalization from one score interpretation to potential other performances across the curricula. The oral exam performance in one topic is generalized to other topics within the subject, and the same performance is generalized to other subjects, that students are not tested in.

Since the official policy documents have only vague expression of what is to be assessed, the two following articles investigate how students perceive the criteria of oral exam.

Using Bitzer's theory of the rhetorical situation (Bitzer, 1968) and Moje's concept of navigation (Moje, 2013), the article *"Oral Exams Are an Art Form" – Danish Upper Secondary Students Attending Oral Exams* investigates three case-students' perceived fitting responses for the oral exam in the subject of history and English and how they identify these responses. The analysis finds that formulations of a good exam performance in class differs from students' formulations. One case-student navigates the policy documents as well as listens to the stated criteria in the classroom context and expresses numerous aspects of a fitting response, while another case-student seem to navigate primarily by observing classroom interactions and feels criteria rather than expresses them. The third case-student navigates via classroom interaction in search of consolidated models of the expected fitting response at the oral exam. Since such models are invisible to her in class, she is frustrated and left without a sense of a fitting response. Even though this was never stated in class or in policy documents, it turns out that not stepping over the line to competing disciplinary fields is an important element of a fitting response at the oral exam. Thereby, having strong disciplinary skills in a competing field of study could be a potential drawback at the oral exam.

Using Bachtin's dialogical concepts of addressees and superaddressees, along with positioning theory (Davies & Harré, 2014), the article *"Cracking the Teacher's Code" – Students' Perceived Addressees Before Oral Exams* investigates students' expectations of the exam addressees since they seem focused on cracking the teacher's code instead of delivering the curriculum requirement of independent critical interpretations of text material. The article analyzes 13 incidents where students and teachers negotiate oral exams asking questions and giving advice on what to do and prepare for before the oral exam. One key incident exam introduction is chosen for close analysis in order to show how interactions in class create a history of utterances that students use when they anticipate and imagine the oral exam dialogue. Results show students withdrawing from independent analysis and disciplinary traditions at the exam, since classroom dialogues indicated that 'alternative' interpretations were considered a confrontation with the teacher-assessor. Consequently, students' interpretations are not necessarily available for assessment at oral exam.

The uncertainty about what oral exams are intended to assess seems to be a consistent finding in policy documents as well as in the students' experience. The three articles together show that the extensive warrants of generalizations between disciplinary subjects (horizontal generalization) and from a specific subject to the global intentions for upper secondary school students' learning (vertical generalization) found in the policy documents are questionable in practice. Students navigations show that oral exams are perceived as highly contextual and depending on the preferences of the specific teacher performing the assessment. Students generate their understanding of exam criteria in everyday teaching, why oral exams are not just washing back on the interactions in class, the same interactions seem to wash exam criteria forward in the students' perception.

A central discussion in the extended abstract is the import of the Anglo-Saxon concept of the *construct* and how it corresponds with the Danish-German didactical tradition. Since discussions about assessment is rare in Danish research and public debate, the argument-based approach to investigations of exams offer an outsider's view on a long-standing Danish exam form. It is suggested that assessment theory can inspire future research and exam design activities: Oral exams are designs, but since oral exams are dialogic interactions between student and assessor,

this dialogue can be practiced differently in the attempt to sync theoretical approaches to assessment and learning.

Implications of the research findings are aimed at the macro level of policy makers and locally to teachers practicing oral assessment. On a macro level, it is recommended to offer argumentation as to why Danish oral exams are valid assessment of students' competencies and to reduce the elements of randomness in the assessed disciplines for the individual student. Support or training could be offered to raters. On a local level it is suggested to focus on creating interpretative communities in order to agree on score interpretations and to focus on how everyday dialogic practices shape students' expectation of exam criteria. The student-perspective on assessment would suggest letting students participate in discussions of what is assessed in oral exams.

Thus, the thesis contributes key findings and perspectives to the hitherto under-researched field of assessment in education, in a Danish context as well as internationally.



Kære elever

Tusind tak fordi jeg må komme og følge jeres forår og eksamensforberedelse!! Jeg glæder mig til at lære jer at kende.

**Formålet med mit forskningsprojekt er at undersøge hvad gymnasieelever faktisk gør** når I forbereder jer til at skulle til mundtlig eksamen, og hvad I tænker om at skulle til mundtlig eksamen. Der er skrevet mange normative bøger om hvad man kunne gøre og tænke i sådan en situation, men der er ingen der har undersøgt empirisk hvad elever faktisk gør eller hvad elever har gode oplevelser med at foretage sig i forberedelsen.

Jeg vil gerne skrive en bog til de elever der kommer efter jer: Hvad gjorde I for at blive klar? Hvordan er det at skulle til mundtlig studentereksamen? Og hvorfor gør I som I gør? Jeg er afhængig af jeres hjælp for at kunne gøre det!

Jeg vil så vidt muligt deltage i undervisning i alle de fag som I har, og andre arrangementer der har en relation til hvordan man klarer sig godt til eksamen. Og jeg vil gerne snakke med jer alle sammen om hvordan I plejer at læse til eksamen, og hvad I tænker at gøre denne gang. Hvis I ikke forbereder jer, så er jeg bestemt også interesseret i at høre om det!! Hvis I har gode ideer til timer eller arrangementer, jeg bør deltage i eller til materialer som jeg bør læse, så må I meget gerne fortælle mig om det.

Når jeg skriver forberedelse til mundtlig eksamen indebærer det også at jeg gerne vil følge enkelte af jer i læseferien: Hvordan forbereder I jer der? Jeg har ikke tænkt mig at forstyrre jer i de sparsomme minutter der er i forberedelseslokalet lige inden I skal svare på det spørgsmål som I trækker til mundtlig eksamen (sådan er det jo i nogle fag). Men jeg vil selvfølgelig gerne høre hvad I tænker at gøre derinde, og bagefter hvad I så faktisk gjorde derinde. Måske fotografere jeres noter. Hvordan jeg kan være til stede i forbindelse med selve eksamen, håber jeg at vi kan tale om når vi har lært hinanden at kende.

Jeg forestiller mig at **tid er en sparsom ressource** her i jeres forår. Det har jeg stor respekt for. Derfor vil jeg høre jer, om der er måder, som vil gøre det let for jer at give mig et indblik i hvordan det foregår: Laver I noget elektronisk, som det vil være let at dele? Noter, samtaler i grupperum, google-docs, dokumenter?? Og hvis I vil være med i læseferien, tænker jeg at vi laver en aftale om hvordan og hvornår jeg kontakter jer.

I mit projekt vil jeg gerne undersøge **elevers oplevelser og handlinger**. Ikke lærernes, skoleledernes eller forældrenes. Jeg interviewer ikke forældre eller lærerne, jeg går ikke på lærerværelset, og jeg fortæller dem slet ikke om hvad I har sagt til mig. Jeg håber at I vil fortælle mig om hvad I gør og hvad I synes. Der findes ikke nogen opskrift på eksamensforberedelse.

Under hele dette forløb giver jeg altid en kop varmt at drikke. Det kan være på en cafe hvis I fortrækker det. Og I er altid velkomne til at spille mig spørgsmål, komme med kommentarer og bede om uddybninger!

På den anden side af dette papir står en samtykkeerklæring om de data som jeg gerne vil indhente og bruge i min forskning, og som jeg behøver jeres underskrift på.

På forhånd mange tak for hjælpen og venlig hilsen

### **Julie Marie Isager**

Ph.d.-studerende, cand.mag. i Retorik

Institut for Kulturvidenskaber

Syddansk Universitet

Campusvej 55

5230 Odense M

[juliei@sdu.dk](mailto:juliei@sdu.dk) / 2149499

Att.: Elever og lærere

Institut for Kulturvidenskaber  
Campusvej 55  
5230 Odense M  
Tlf. 2149499  
www.sdu.dk  
juliei@sdu.dk

7. februar 2018

### Samtykkeerklæring

Kære elever og lærere på

Jeg er meget glad og taknemmelig for at I vil hjælpe mig med min forskning i forberedelsesprocesser frem mod mundtlig eksamen.

Jeg søger jeres tilladelse til at tage billeder og lydoptage i klassen og at få adgang til andre typer af materialer, der kan informere mig om hvordan jeres studier frem mod eksamen foregår, fx notater, manuskripter, skole-relevante diskussioner på internettet. Formålet med lydoptagelser og billeder er at jeg vil få vanskeligt ved at få detaljer med hvis jeg er afhængig af at skrive det hele ned undervejs.

Alle medvirkende og skolen vil være **anonyme**, dvs. at I får et nyt navn i mine datasamlinger, og jeg behandler alle optagelserne fortroligt. Der vil derfor ikke blive tale om nogen udbredelse af materialet.

Ved jeres underskrift giver I mig tilladelse til at I medvirker på billeder og optagelser, og at disse data samt de materialer, I vælger at dele med mig, kan indgå i min datasamling og anvendes i forsknings- og undervisnings-sammenhæng. Dette gælder også udskrifter af optagelserne. Hvis jeg senere får behov for yderligere tilladelser til at vise særlig interessant materiale ved fx konferencer eller som billeder i forskningsartikler, vil jeg vende tilbage og indhente en ny samtykkeerklæring hos jer individuelt, og I vil kunne se det materiale, jeg ønsker at bruge og tage stilling på det tidspunkt.

Jeg behøver jeres underskrift (eller jeres forældres underskrift, alt efter om I er fyldt 18 år).

I (eller jeres forældre) er selvfølgelig altid velkomne til at kontakte mig med spørgsmål eller kommentarer.

Endnu en gang tak for jeres hjælp.

Med venlig hilsen

Julie Marie Isager

Cand.mag., ph.d.-studerende, Institut for kulturvidenskaber

Direkte tlf. 2149499, e-mail [juliei@sdu.dk](mailto:juliei@sdu.dk)

Navn og klasse: \_\_\_\_\_

Telefonnummer: \_\_\_\_\_

Privat e-mailadresse: \_\_\_\_\_

Dato og underskrift: \_\_\_\_\_

## 17.2 Bilag 2: Kodningsresultat fra analyse til artikel 3: ”At knække lærerkoden” – mundtlige eksaminer fra elevperspektiv

	Heflige Ytringer	Formåls-ytringer	Fagpræsentation-ytringer	Gøremål ytringer	Eksaminatoradfærd-ytringer
1: Lærerinitiativ 9maj DA	0 (E) - 0 (L)	2 (E) - 6 (L)	12 (E) - 17 (L)	7 (E) - 12 (L)	2 (E) - 3 (L)
2: Lærerinitiativ 14maj Old	0 (E) - 2 (L)	8 (E) - 22 (L)	25 (E) - 33 (L)	2 (E) - 10 (L)	0 (E) - 4 (L)
3: Lærerinitiativ 15maj DA	0 (E) - 0 (L)	5 (E) - 8 (L)	2 (E) - 5 (L)	0 (E) - 2 (L)	0 (E) - 1 (L)
4: Lærerinitiativ 15maj PS	0 (E) - 1 (L)	16 (E) - 20 (L)	31 (E) - 47 (L)	9 (E) - 22 (L)	7 (E) - 10 (L)
5: Lærerinitiativ 16maj DA	1 (E) - 1 (L)	5 (E) - 10 (L)	15(E) - 21 (L)	9 (E) - 17 (L)	1 (E) - 8 - (L)
6: Lærerinitiativ 16maj HI	0 (E) - 0 (L)	1 (E) - 1 (L)	47 (E) - 45 (L)	11 (E) - 14 (L)	6 (E) - 7 (L)
7: Lærerinitiativ 16maj RE	0 (E) - 0 (L)	3 (E) - 6 (L)	27 (E) - 31 (L)	8 (E) - 16 (L)	2 (E) - 8 (L)
8: Lærerinitiativ 17maj DA	0 (E) - 2 (L)	16 (E) - 21 (L)	33 (E) - 49 (L)	7 (E) - 31 (L)	2 (E) - 15 (L)
9: Lærerinitiativ 17maj SA	0 (E) - 1 (L)	1 (E) - 6 (L)	26 (E) - 25 (L)	5 (E) - 13 (L)	0 (E) - 4 (L)
10: Lærerinitiativ 18maj RE	0 (E) - 0 (L)	0 (E) - 5 (L)	0 (E) - 3 (L)	1 (E) - 3 (L)	0 (E) - 3 (L)
11: Lærerinitiativ 22maj DA	0 (E) - 2 (L)	0 (E) - 2 (L)	6 (E) - 9 (L)	0 (E) - 1 (L)	3 (E) - 3 (L)
12: Eleverinitiativ 6juni HI	3 (E) - 4 (L)	21 - 19 (L)	11 (E) - 13 (L)	34 (E) - 35 (L)	7 (E) - 11 (L)
13: Eleverinitiativ 8juni EN	0 (E) - 6 (L)	26 (E) - 18 (L)	79 (E) - 85 (L)	47 (E) - 52 (L)	14 (E) - 17 (L)

Kodningsresultat opgjort i elevytringer (E) og læreytringer (L). Eksamensintroduktionerne er angivet med lærerinitiativ i de tilfælde, hvor lærer som en del af undervisningen har planlagt at introducere eleverne til mundtlig eksamen i faget, og dermed foregår disse introduktioner inden udtrækket af eksamenfag er offentliggjort. Eleverinitiativ dækker spørgesmet, hvor eleverne kan stille lærer spørgsmål om eksamen, der tidsmæssigt er placeret efter udtrækket af eksamenfag, er offentliggjort.

DA: Dansk, Old: Oldtidskundskab, PS: Psykologi, HI: Historie, SA: Samfundsfag, RE: Religion, EN: Engelsk

## 17.3 Transskriptionsnøgle

Transskriptionen er min fortolkning af lydoptagelsen. Den er lavet for at afveje at lade visse interaktionelle forhold være synlige, og samtidig gøre transskriptionen let at læse.

# en taler afbryder en anden taler

() 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

– udeladelse, sætningen bryder sammen

(...) Udtalelser udeladt



## 18. Referencer

- Allan, G. (2020). Tests as Drivers of Change in Education: Contextualising Washback, and the possibility of Wash-forward. *VNU Journal of Foreign Studies*, 36(4), Article 4.  
<https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4573>
- American Anthropological Association. (2012). *AAA Statement on Ethics*.  
<https://www.americananthro.org/LearnAndTeach/Content.aspx?ItemNumber=22869&navItemNumber=652>
- Andersen, N. M. (2002). *I en verden af fremmede ord: Bachtin som sprogbrugsteoretiker*. Akademisk.
- Andersen, N. M. (2007). Bachtin og det polyfone. I R. Therkelsen, N. M. Andersen, & H. Nølke (Red.), *SPROGLIG POLYFONI: tekster om bachtin & scapoline*. (s. 15–35). AARHUS University Press.
- Andersen, N. M. (2010). Talesprog og sproglig polyfoni: Bachtins sproglige begrebsapparat i anvendelse. *Tijdschrift voor Skandinavistiek*, 31(2), 3–23.
- Aristoteles. (2002). *Retorik*. Museum Tusulanum.
- Bachtin, M. (1995). Teksten som problem i lingvistik, filologi og andre humanistiske videnskaber: Forsøg på en filosofisk analyse. *K & K*, 79, 43–69.
- Bachtin, M. (2003). *Ordet i romanen*. Gyldendal.
- Baird, J.-A., Andrich, D., Hopfenbeck, T. N., & Stobart, G. (2017). Assessment and learning: Fields apart? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24(3), 317–350.  
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1319337>
- Bakhtin, M. M. (1986a). *Speech genres and other late essays* (M. Holquist & C. Emerson, Red.; 1st ed). University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1986b). The problem of speech genres. I C. Emerson & M. Holquist (Red.), *Speech Genres and Other Late Essays* (s. 60–102). University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M., Voloshinov, V. N., & Medvedev, P. N. (1994). *The Bakhtin reader: Selected writings of Bakhtin, Medvedev, and Voloshinov* (P. Morris, Red.). E. Arnold.
- Bamberg, M. (1997). Positioning Between Structure and Performance. *Journal of Narrative and Life History*, 7, 335–342. <https://doi.org/10.1075/jnlh.7.42pos>
- Barnes, M. (2017). Washback: Exploring what constitutes “good” teaching practices. *Journal of English for Academic Purposes*, 30, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2017.10.003>
- Barrance, R. (2019). The fairness of internal assessment in the GCSE: The value of students’ accounts. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26(5), 563–583.  
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1619514>
- Beach, D., Bagley, C., & Marques da Silva, S. (2018). *The Wiley handbook of ethnography of education*. John Wiley.
- Bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser*. LBK nr. 611 (2019, maj 28).  
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/611>
- Bekendtgørelse om eksamensordningen og karaktergivningingen m.v. Ved studentereksamen og i gymnasiet*, 123 334 (1964). [https://library.au.dk/uploads/tx\\_lfskolelov/1964-04-20\\_123.pdf](https://library.au.dk/uploads/tx_lfskolelov/1964-04-20_123.pdf)
- Bekendtgørelse om karakterskala og anden bedømmelse*, Pub. L. No. BEK nr 262 (2007).  
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25308>

- Bengtsson, M., & Hoff-Clausen, E. (2020). Tænkehøjt-læsning. I M. Bengtsson, K. M. Berg, & S. Iversen (Red.), *Retorik og metode* (s. 93–114). Samfundslitteratur.
- Bengtsson, T. T. (2014). What are data? Ethnographic experiences with young offenders. *Qualitative Research*, 14(6), 729–744.
- Berg, M., & Persson, A. (2020). Graderande granskning och förklarade glapp: Svensk historie- och samhällskunskapsdidaktisk forskning om lärares bedömningspraktik 2009–2019. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2020:1, 18–44.
- Berndtsson, I., Claesson, S., Friberg, F., & Öhlén, J. (2007). Issues about Thinking Phenomenologically while Doing Phenomenology. *Journal of Phenomenological Psychology*, 38(2), 256–277. <https://doi.org/10.1163/156916207X234293>
- Birr Moje, E., Overby, M., Tysvaer, N., & Morris, K. (2008). The Complex World of Adolescent Literacy: Myths, Motivations, and Mysteries. *Harvard Educational Review*, 78(1), 107–154. <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.54468j6204x24157>
- Bitzer, L. F. (1968). The Rhetorical Situation. *Philosophy & Rhetoric*, 1(1), 1–14.
- Bjerre, H. J. (2015). *Analysér! Mindspace*.
- Borger, L. (2018). *Investigating and validating spoken interactional competence: Rater perspectives on a Swedish national test of english*. Acta universitatis Gothoburgensis.
- Borgnakke, K. (1996). *Procesanalytisk teori og metode. Bind 2: Procesanalytisk metodologi*. Thesis, Danmarks Universitetsforlag.
- Borgnakke, K. (2008). Evalueringstrategier—I den pædagogiske kontekst. I K. Borgnakke (Red.), *Evalueringens spændingsfelter* (s. 9–66). Klim.
- Borgström, E., & Ledin, P. (2014). Bedömarvariation: Balansen mellan teknisk och hermeneutisk rationalitet vid bedömning av skrivprov. *Språk & Stil*, 24, 133–165.
- Brinkmann, S. (2015). Etik i en kvalitativ verden. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. 463–480). Hans Reitzel.
- Brown, G. T. L., & Harris, L. R. (2016). The Human and Social Experience of Assessment: Valuing the Person and Context. I G. T. L. Brown & L. R. Harris (Red.), *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment* (s. 1–17). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Bruhn, J., & Lundquist, J. (2003). Indledning. I M. Bachtin, *Ordet i romanen* (s. 7–40). Gyldendal.
- Bundgaard, H., f. 1965, & Mogensen, H. O. (2018). Kapitel 4. Analyse: Arbejde med det etnografiske materiale. I H. Bundgaard f. 1965, C. Rubow, & H. Overgaard Mogensen (Red.), *Antropologiske projekter: En grundbog* (s. 73–92). Samfundslitteratur.
- Bundgaard, H., Rubow, C., & Overgaard Mogensen, H. (Red.). (2018). *Antropologiske projekter: En grundbog*. Samfundslitteratur.
- Bøhn, H. (2015). Assessing Spoken EFL Without a Common Rating Scale: Norwegian EFL Teachers' Conceptions of Construct. *SAGE Open*. <https://doi.org/10.1177/2158244015621956>
- Bøhn, H. (2016). *What is to be assessed? Teachers' understanding of constructs in an oral English examination in Norway*. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/53229>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2013a). *Læreplan Dansk A Stx 2013*. <https://www.uvm.dk:443/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2013/fag-paa-stx>

- Børne- og Undervisningsministeriet. (2013b). *Stx—Læreplaner 2013*.  
<https://www.uvm.dk:443/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2013/fag-paa-stx>
- Carlsgren, I. (2016). Att kunna eller låtsas kunna. I E. Krogh & S.-E. Holgersen (Red.), *Cursiv-Sammenlignende fagdidaktik 4* (s. 13–34). DPU, Aarhus Universitet.
- Charters, E. (2003). The Use of Think-aloud Methods in Qualitative Research An Introduction to Think-aloud Methods. *Brock Education Journal*, 12(2), Article 2.  
<https://doi.org/10.26522/brocked.v12i2.38>
- Christensen, T. S. (2008). Et evalueringeksperiment: Fagligt evaluerende lærer-elevsamtale. *Evaluerings spændingsfelter: Pædagogiske linjer*, 137–175.
- Christensen, T. S. (2012). Samfundsfag – en uddifferentiering i og en udfordring til historiefaget. *CURSIV #9, Sammenlignende fagdidaktik 2*, 19.
- Christensen, T. S., Petersen, C. K., & Piekut, A. (2020). Oplevelser af evaluering hos elever, lærere og ledere. *Gymnasiet i Udvikling*, 148–178.
- Christensen, V. (2014). En generel feedbackmodel i et specifikt fag. *Feedback i danskfaget*, 13–30.
- Cicero, M. T. (1998). *Retorik til Herennius*. Gyldendal.
- Cicero, M. T. (2003). *Retoriske skrifter / Om taleren / oversat og kommenteret af Thure Hastrup [Bind] 1, [Bind] 1*, (T. Hastrup, Overs.). Syddansk Universitetsforlag.
- Cintron, R. (1993). Wearing a Pith Helmet at a Sly Angle: Or, Can Writing Researchers Do Ethnography in a Postmodern Era? *Written Communication*, 10(3), 371–412.  
<https://doi.org/10.1177/0741088393010003003>
- Cintron, R. (1997). *Angels' town: Chero ways, gang life and rhetorics of everyday*. Beacon Press.
- Conley, T. M. (1994). *Rhetoric in the European tradition* (Reprint). University of Chicago Press.
- Conquergood, D. (1992). Ethnography, rhetoric, and performance. *Quarterly Journal of Speech*, 78(1), 80–97. <https://doi.org/10.1080/00335639209383982>
- Davies, B., & Harré, R. (2014). *Positionering: Diskursiv produktion af selver*. Mindspace.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Klim.
- Dobson, S. (2007). Teoretisering rundt muntlig eksamen – en kvalitativ tilnærming. *Norsk pædagogisk tidsskrift*, 91(02), 137–149.
- Dobson, S. (2008). Theorising the academic viva in higher education: The argument for a qualitative approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(3), 277–288.  
<https://doi.org/10.1080/02602930701293272>
- Dobson, S. (2018a). The Life and Death of the Viva. I S. Dobson (Red.), *Assessing the Viva in Higher Education: Chasing Moments of Truth* (s. 1–22). Springer International Publishing.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-319-64016-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-64016-7_1)
- Dobson, S. (2018b). *Assessing the Viva in Higher Education* (Bd. 6). Springer International Publishing.
- Eksamensbekendtgørelse* (2016) - Bekendtgørelse om prøver og eksamen i de almene og studieforberedende ungdoms- og voksenuddannelser, Pub. L. No. BEK nr 343 (2016).  
<https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=179722>
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes* (2nd ed). The University of Chicago Press.

- Erickson, F. (1986). *Qualitative methods in research on teaching. Handbook of research on teaching*.  
<https://pdfs.semanticscholar.org/c74e/735826d50018235b98dd4723a9fad28b3956.pdf>
- Erickson, F. (2016). First, Do No Harm: A Comment: First, Do No Harm: A Comment. *Anthropology & Education Quarterly*, 47(1), 100–103. <https://doi.org/10.1111/aeq.12138>
- Erickson, G. (1998). Test-taker feedback—Elevers synpunkter som del av arbetet med nationella prov i engelska. I A. Pettersson 1947-, B. Ljung, Lärarhögskolan i Stockholm. Institutionen för Pedagogik, & Forskarnätverket för bedömning av kunskap (Red.), *Perspektiv på bedömning av kunskap* (s. 79–100). Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för pedagogik.
- Erickson, G., & Gustafsson, J.-E. (2014). Bedömningens dubbla funktion—För lärande och likvärdighet. I U. P. Lundgren 1942-, R. Säljö, & C. Liberg 1951- (Red.), *Lärande, skola, bildning: Grundbok för lärare* (3., rev. och uppdaterade utg, s. 559–589). Natur & kultur.
- Fafner, J. (1982). *Tanke og tale: Den retoriske tradition i Vesteuropa*. C.A. Reitzel.
- Fafner, J. (1997). Retorikkens brændpunkt. *Skandinavisk retorik*.  
<https://www.retorikforlaget.se/da/retorikkens-braendpunkt/>
- Fafner, J. (1999). Retorik og erkendelse. *Rbetorica Scandinavica*, 1999(10), 32–39.
- Fafner, J. (2005). *Retorik: Klassisk og moderne: Indføring i nogle grundbegreber* (9. reviderede oplag i.e. nysat udgave). Akademisk Forlag.
- Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment Through Student Involvement: Practical Solutions for Aiding Learning in Higher and Further Education*. Taylor & Francis Group.  
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/sdub/detail.action?docID=181939>
- Fischer, O., Mehrens, P., & Viklund, J. (Red.). (2014). *Retorisk kritik: Teori och metod i retorisk analys*. Retorikförlaget.
- Fleming, D. (1998). Rhetoric as a course of study. *College English; Urbana*, 61(2), 169–191.
- Flyvbjerg, B. (2015). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. 497–520). Hans Reitzel.
- Forskrift til opplæringslova—V. Eksamen—Lovdata*, Pub. L. No. FOR-2009-07-01-964, 2009–0747 1482 (2009). [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_4-5#KAPITTEL\\_4-5](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4-5#KAPITTEL_4-5)
- Gadamer, H.-G. (2004). *Sandhed og metode grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Systime Acad.
- Gallagher, S., & Francesconi, D. (2012). Teaching Phenomenology to Qualitative Researchers, Cognitive Scientists, and Phenomenologists. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 12(sup3), 1–10. <https://doi.org/10.2989/IPJP.2012.12.3.4.1112>
- Gallagher, S., & Zahavi, D. (2010). *Bevidsthedens fænomenologi: En indføring i bevidsthedsfilosofi og kognitionsforskning*. Gyldendal.
- Gandini, E. A. M., & Horák, T. (2020). Promoting positive washforward through personalised test feedback and other benefits: Piloting a computer-based testing system. *Language Learning in Higher Education*, 10(1), 235–244. <https://doi.org/10.1515/cercles-2020-2012>
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. Basic Books.  
<http://hdl.handle.net/2027/heb.01005>
- Gipps, C. V. (2012). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment* (Classic ed). Routledge.
- Goffman, E. (2013). *Selvets præsentation i hverdagslivet*.
- Gundem, B. B. (1997). Läroplansarbete som didaktisk verksamhet. I M. Uljens (Red.), *Didaktik: Teori, reflektion och praktik* (s. 246–267). Studentlitteratur.

- Gundem, B. B. (1998). *Understanding European didactics: An Overview: Didactics (didaktik, didaktik(e), didactique)*. University of Oslo, Institute for Educational Research.
- Gustafsson, J.-E., & Erickson, G. (2013). To trust or not to trust?—Teacher marking versus external marking of national tests. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25(1), 69–87. <https://doi.org/10.1007/s11092-013-9158-x>
- Gustafsson, J.-E., & Erickson, G. (2018). Nationella prov i Sverige – tradition, utmaning, förändring. *Acta Didactica Norge*, 12(4), Art. 2, 20 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.6434>
- Hammersley, M. (2018). What is ethnography? Can it survive? Should it? *Ethnography and Education*, 13(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/17457823.2017.1298458>
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3rd ed). Routledge.
- Harlen, W. (2007). *Assessment of learning*. SAGE Publications.
- Harré, R., & Langenhove, L. van (Red.). (1999). *Positioning theory: Moral contexts of intentional action*. Blackwell.
- Harré, R., & Moghaddam, F. M. (Red.). (2003). *The self and others: Positioning individuals and groups in personal, political, and cultural contexts*. Praeger.
- Harries, J. (2014). Communicating the research and writing up. I N. Konopinski (Red.), *Doing anthropological research: A practical guide* (s. 118–143). Routledge.
- Harrison, A. K. (2018). *Ethnography*. Oxford University Press.
- Hastrup, K. (2004). *Viden om verden: En grundbog i antropologisk analyse*. Hans Reitzel.
- Hastrup, K. (2010). *Ind i verden: En grundbog i antropologisk metode* (K. Hastrup, Red.; 2. udgave 5. oplag). Nota. <https://nota.dk/bibliotek/bogid/617688>
- Hastrup, K. (2015). Feltarbejde. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. 55–80). Hans Reitzel.
- Hatlem, R. (2007). *Lær mere—Læs mindre: Håndbog i effektiv studieteknik* (2. udg.). Akademisk Forlag.
- Haue, H. (2003). Parløb og stafet i dansk-norsk gymnasiekultur. I R. Slagstad, O. Korsgaard, & L. Løvlie (Red.), *Dannelsens forvandlinger* (s. 210–231). Pax forlag.
- Haue, H., Nørr, E., & Skovgaard-Petersen, V. (1998). *Kvalitetens vogter: Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998*. Undervisningsministeriet.
- Hauser, G. A. (2002). *Introduction to rhetorical theory* (2nd ed). Waveland Press.
- Hauser, G. A. (2004). Teaching rhetoric: Or why rhetoric isn't just another kind of philosophy or literary criticism. *Rhetoric Society Quarterly*, 34(3), 39–53. <https://doi.org/10.1080/02773940409391289>
- Hess, A. (2011). Critical-Rhetorical Ethnography: Rethinking the Place and Process of Rhetoric. *Communication Studies*, 62(2), 127–152. <https://doi.org/10.1080/10510974.2011.529750>
- Hetmar, V. (2017). Positioneringsteori og scenariebaserede undervisningsforløb. I T. Hanghøj, M. Misfeldt, J. Bundsgaard, S. S. Fough, & V. Hetmar (Red.), *Hvad er scenariedidaktik?* (s. 75–95). Aarhus Universitetsforlag.
- Hoek, L. (2014). Sorting things out—Organizing and interpreting your data. I N. Konopinski (Red.), *Doing anthropological research: A practical guide* (s. 103–117). Routledge.
- Hopmann, S. T. (2008). No child, no school, no state left behind: Schooling in the age of accountability. *Journal of Curriculum Studies*, 40(4), 417–456. <https://doi.org/10.1080/00220270801989818>

- Huxham, M., Campbell, F., & Westwood, J. (2012). Oral versus written assessments: A test of student performance and attitudes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(1), 125–136. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2010.515012>
- Hvass, H. (2003). *Retorik: At lære mundtlig formidling* (1. udgave). Gyldendal Uddannelse.
- Høegh, T. (2017). Mundtlighed og mundtlige tekster i danskfaget. I E. Krogh, N. F. Elf, T. Høegh, & H. Rørbech, *Fagdidaktik i dansk* (s. 95–141). Frydenlund.
- Høegh, T. (2018). *Mundtlighed og fagdidaktik*. Akademisk Forlag.
- Højbjerg, C. K. (2010). Hemmeligheden—Det etiske dilemma. I K. Hastrup (Red.), *Ind i verden: En grundbog i antropologisk metode* (2. udgave 5. oplag, s. 297–324). Nota. <https://nota.dk/bibliotek/bogid/617688>
- Imsen, G. (2006). Allmenn didaktikk og fagdidaktikk—Mellom dannelse og utdanningspolitikk. I S. Ongstad (Red.), *Fag og didaktikk i lærerutdanning: Kunnskap i grenseland* (s. 243–257). Universitetsforlaget.
- Isager, J. M. (2020a). Etnografisk feltarbejde. I M. Bengtsson, K. M. Berg, & S. Iversen (Red.), *Retorik og metode* (s. 259–280). Samfundslitteratur.
- Isager, J. M. (2020b). Konstrukt, generalisering og held ved mundtlige eksaminer i gymnasiet. *Acta Didactica Norden*, 14(3), 21. <https://doi.org/10.5617/adno.8204>
- Isager, J. M. (2021). “Mundtlig eksamen er en kunst” – Danske gymnasieelever til mundtlig eksamen i Historie og Engelsk, *Manuscript submitted for publication*.
- Israel, M. (2016a). *Avoiding Harm, Doing Good and Seeking Justice*. Sage.
- Israel, M. (2016b). *Confidentiality*. Sage.
- James, M. (2008). Assessment and Learning. I S. Swaffield (Red.), *Unlocking assessment: Understanding for reflection and application* (s. 20–35). Routledge.
- James, M. (2017). (Re)viewing assessment: Changing lenses to refocus on learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24(3), 404–414. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1318823>
- James, M., & Lewis, J. (2012). Assessment in Harmony with out Understanding of Learning: Problems and Possibilities. I J. N. Gardner (Red.), *Assessment and learning* (2. udg., s. 187–205). SAGE.
- Jasinski, J. (2001a). *Sourcebook on rhetoric: Key concepts in contemporary rhetorical studies*. Sage Publications.
- Jasinski, J. (2001b). The status of theory and method in rhetorical criticism. *Western Journal of Communication*, 65(3), 249–270. <https://doi.org/10.1080/10570310109374705>
- Jers, C. O., & Wårnsby, 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), 586–597. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1383356>
- Jost, W., & Olmsted, W. (Red.). (2006). *A companion to rhetoric and rhetorical criticism*. Blackwell.
- Joughin, G. (2010). The hidden curriculum revisited: A critical review of research into the influence of summative assessment on learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 335–345. <https://doi.org/10.1080/02602930903221493>
- Joughin, G. R. (2003). *Oral assessment from the learner's perspective: The experience of oral assessment in post-compulsory education* [Ph.D., Griffith University (Australia)]. <http://search.proquest.com/docview/305268419/abstract/9FE883360C4A4F09PQ/1>

- Jølle, L., & Skar, G. B. U. (2018). “Digging for Gold” or “Sticking to the Criteria”: Teachers’ Rationales When Serving as Professional Raters. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2577289>
- Jørgensen, C. (2000). Hvem bestemmer hvad der er god retorik? : Vurderingsinstanser i normativ retorik. *Rhetorica Scandinavica*, 2000(15), 34–48.
- Jørgensen, C. (2009). Hvad er retorik? I C. Jørgensen & L. Villadsen (Red.), *Retorik: Teori og praksis* (s. 11–36). Samfundslitteratur.
- Jørgensen, C., Storm Villadsen, L., Kock, C., Onsberg, M., & Roer, H. (2013). *Retorik: Teori og praksis*. Nota. <https://nota.dk/bibliotek/bogid/610583>
- Kalthoff, H. (2013). Practices of Grading: An Ethnographic Study of Educational Assessment. *Ethnography and Education*, 8(1), 89–104.
- Kane, M. T. (1992). An argument-based approach to validity. *Psychological Bulletin*, 112(3), 527–535. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.3.527>
- Kane, M. T. (2006). Validity. I R. L. Brennan, National Council on Measurement in Education, & American Council on Education, *Educational measurement* (4. udg., s. 17–64). Praeger Publishers.
- Kane, M. T. (2013). Validating the Interpretations and Uses of Test Scores. *Journal of Educational Measurement*, 50(1), 1–73.
- Kane, M. T. (2017). Loosening psychometric constraints on educational assessments. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24(3), 447–453. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1320267>
- Keiding, T. B., & Laursen, E. (2005). *Interaktion og læring: Gregory Batesons bidrag*. Unge Pædagoger.
- Kennedy, G. (1969). *Quintilian*. Twayne Publishers.
- Khawaja, A. (2018). Designing an assessment tool for historical literacy: The case of Copernicus. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2018:3, 1–26.
- Klafki, W. (2002). *Dannelsesteori og didaktik: Nye studier*. Klim.
- Klujeff, M. L., & Roer, H. (2006). *Retorikkens aktualitet: Grundbog i retorisk analyse*. Hans Reitzel.
- Knekta, E., & 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), 202–221. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1323725>
- Knoblauch, H. (2005). Focused Ethnography. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-6.3.20>
- Kock, av C. (1999). Klassikerintro: Retorik og hermeneutik. *Rhetorica Scandinavica*, 1999(10), 4–6.
- Kock, C., & Onsberg, M. (2009). Retorisk tekstproduktion. I C. Jørgensen & L. Villadsen (Red.), *Retorik: Teori og praksis* (s. 251–262). Samfundslitteratur.
- Krogh, E., & Raae, P. H. (2020). Ledelse af didaktisk udvikling: Et nyt professionaliseringsfelt for lærere og ledere. I A. Qvortrup (Red.), *Gymnasiet i udvikling* (1. udgave, s. 222–266). Hans Reitzel.
- Kroon, S., & Sturm, J. (2000). Comparative case study research in education: Methodological issues in an empirical-interpretative perspective. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 3(4), 559–576. <https://doi.org/10.1007/s11618-000-0053-0>
- Kvale, S. (1980). *Spillet om karakterer i gymnasiet: Elevinterviews om bivirkninger af adgangsbegrænsning*. Munksgaard.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg.). Hans Reitzel.
- Kvifte, B. H. (2011). *Muntlig eksamen sett fra studentperspektiv: En undersøkelse blant lærerstudenter ved Høgskolen i Østfold*. <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/147658>
- Langenhove, L. van, & Harré, R. (1999). Introducing Position Theory. I R. Harré & L. van Langenhove (Red.), *Positioning theory: Moral contexts of intentional action* (s. 14–31). Blackwell.
- Leach, L., Neutze, G., & Zepke, N. (2001). Assessment and Empowerment: Some critical questions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(4), 293–305. <https://doi.org/10.1080/02602930120063457>
- Levinson, B. A., & Pollock, M. (Red.). (2011). *A companion to the anthropology of education*. Wiley-Blackwell.
- Lov om de gymnasiale uddannelser, Pub. L. No. LOV nr 1716 (2016). <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=186027#idd6d07a15-70d4-4a24-85a2-af3df952c3dc>
- Marinos, N. (2017). Summativ evaluering. I J. Dolin, G. H. Ingerslev, & H. Sparholt Jørgensen (Red.), *Gymnasiepædagogik: En grundbog* (s. 505–536). Hans Reitzel.
- Maugesten, M. (2011). Muntlig eksamen. En analyse av atte studenters forståelse a muntlig eksamen i matematikk. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 95(04), 260–272.
- McKinnon, S. L., 1979-, Asen, R., 1968-, Chávez, K. R., & Howard, R. G. (2016a). *Interrogating the "Field"*.
- McKinnon, S. L., 1979-, Asen, R., 1968-, Chávez, K. R., & Howard, R. G. (2016b). *Text + field: Innovations in rhetorical method*. The Pennsylvania State University Press.
- Messick, S. (1989a). Validity. I R. L. Linn (Red.), *Educational Measurement* (s. 13–103). Macmillan.
- Messick, S. (1989b). Meaning and Values in Test Validation: The Science and Ethics of Assessment. *Educational Researcher*, 18(2), 5–11. <https://doi.org/10.3102/0013189X018002005>
- 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).
- Messick, S. (1996). *Validity and Washback in Language Testing* (s. 22). Educational Testing Service, Princeton.
- Messick, S. (1998). Consequences of test interpretation and use: The fusion of validity and values in psychological assessment. *ETS Research Report Series*, 1998(2), i–32. <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.1998.tb01797.x>
- Miller, T. (2004). *Karaktergivning i praksis—13-skalaen og gymnasiet* [Syddansk Universitet]. [https://issuu.com/cepra/docs/ph.d\\_karaktergivning\\_i\\_praksis](https://issuu.com/cepra/docs/ph.d_karaktergivning_i_praksis)
- Miller, T. (2008). Karakterer: Dominerende diskurser og karaktergivning i praksis. I K. Borgnakke (Red.), *Evalueringsens spændingsfelter* (s. 101–136). Klim.
- Moje, E. B. (2013). Hybrid literacies in a post-hybrid world: Making a case for navigating. I K. Hall 1952-, T. Cremin, B. Comber, & L. C. Moll (Red.), *International handbook of research on children's literacy, learning and culture* (s. 359–372). Wiley-Blackwell. <http://catalogimages.wiley.com/images/db/jimages/9780470975978.jpg>



- Myers, R. (2011). The Familiar Strange and the Strange Familiar in Anthropology and Beyond. *General Anthropology*, 18(2), 1–9. <https://doi.org/10.1111/j.1939-3466.2011.00007.x>
- Navne, L. E., & Segal, L. B. (2018). Antropologens etiske arbejde: Om at udøve etnografisk diplomati. I H. Bundgaard f. 1965, C. Rubow, & H. Overgaard Mogensen (Red.), *Antropologiske projekter: En grundbog* (s. 39–53). Samfundslitteratur.
- Newton, P. E., & Shaw, S. D. (2014). *Validity in educational and psychological assessment*. Sage Publications.
- Nielsen, F. V. (2007). Fagdidaktikkens kernefaglighed. I K. Schnack (Red.), *Didaktik på kryds og tværs* (1. udgave, 3. oplag, s. 25–45). Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Nissen, C. F. R. (2019). *Blind spots of internationalization of Higher Education* [University of Copenhagen]. [https://static-curis.ku.dk/portal/files/222323139/Ph.d.\\_afhandling\\_2019\\_Nissen.pdf](https://static-curis.ku.dk/portal/files/222323139/Ph.d._afhandling_2019_Nissen.pdf)
- Ongstad, S. (2006). Fag i endring. Om didaktisering av kunnskap. I S. Ongstad (Red.), *Fag og didaktikk i lærerutdanning: Kunnskap i grenseland* (s. 19–57). Universitetsforlaget.
- Onwuegbuzie, A. J., Slate, J. R., Leech, N. L., & Collins, K. M. (2009). Mixed data analysis: Advanced integration techniques. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 3(1), 13–33. <https://doi.org/10.5172/mra.455.3.1.13>
- Pahuus, M. (2014). Hermeneutik. I F. Collin & S. Køppe (Red.), *Humanistisk videnskabsteori* (3. udg., s. 223–264). Lindhardt og Ringhof.
- Palmér, A. (2010). *Att bedöma det muntliga: Utvärdering av ett delprov i gymnasieskolans nationella kursprov, Svenska B*. Uppsala universitet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-144126>
- Pape, T. (2010). *Træn dig til en god eksamen*. Turbine.
- Pearce, G., & Lee, G. (2009). Viva Voce (Oral Examination) as an Assessment Method: Insights From Marketing Students. *Journal of Marketing Education*, 31(2), 120–130. <https://doi.org/10.1177/0273475309334050>
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1969). *The new rhetoric: A treatise on argumentation* (Reprinted). University of Notre Dame Press.
- Perregaard, B. (2016). *Vær i verden: Intentionelle og interaktionelle mønstre i barnets hverdagsliv*. U Press.
- Perregaard, B. (2018). The dynamics of interactional and intentional pattern formation in children's language socialization. *Language & Communication*, 62, 39–50. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2018.06.001>
- Petersson, O. (2010). *Studentexamen*. SNS Förlag. [http://www.olofpetersson.se/\\_bocker/2010\\_Studentexamen.pdf](http://www.olofpetersson.se/_bocker/2010_Studentexamen.pdf)
- Qi, L. (2005). Stakeholders' conflicting aims undermine the washback function of a high-stakes test. *Language Testing*, 22(2), 142–173. <https://doi.org/10.1191/0265532205lt300oa>
- Quintilianus, M. F. (1920). *Institutio Oratoria*. Harold Edgeworth Butler, Ed. <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A2007.01.0060%3ABook%3DpTryph>
- Rai, C., & Druschke, C. G. (Red.). (2018). *Field rhetoric: Ethnography, ecology, and engagement in the places of persuasion*. The University of Alabama Press.
- Ramian, K. (2012). *Casestudiet i praksis*. Hans Reitzel.
- Ramsden, P. (2006). *Learning to teach in higher education* (2. udg.). RoutledgeFalmer.
- Retorik & antropologi*. (2006). Retorikforlaget.

- Rienecker, L., & Stray Jørgensen, P. (2018). *Studiehåndbogen: For studiestartere på videregående uddannelser* (3. udg.). Samfundslitteratur.
- Ringer, A. (2013). Researcher-participant positioning and the discursive work of categories: Experiences from fieldwork in the mental health services. *Qualitative Studies*, 4(1), 1–20.
- Rolin, A. (2013). Argumentasjon og interaksjon i muntlig eksamen. *Acta Didactica Norge*, 7(1), (Art. 16, 16 sider). <https://doi.org/10.5617/adno.1120>
- Rubow, C. (2010). Samtalen. Interviewet som deltagerobservation. I K. Hastrup (Red.), *Ind i verden: En grundbog i antropologisk metode* (2. udgave 5. oplag, s. 227–245). Nota. <https://nota.dk/bibliotek/bogid/617688>
- Rytter, M., & Olwig, K. F. (2018). At snakke om det: Måder at interviewe på. I H. Bundgaard, C. Rubow, & H. Overgaard Mogensen (Red.), *Antropologiske projekter: En grundbog* (s. 181–194). Samfundslitteratur.
- Raae, P. H. (2012). Den nordiske uddannelsesmodel og det danske gymnasium. *Nordic Studies in Education*, 32, 311–320.
- Sadler, R. (2012). Preface. I C. V. Gipps, *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment* (Classic ed). Routledge.
- Schutz, A. (2005). *Hverdagslivets sociologi: En tekstsamling*. Hans Reitzel.
- Scollon, R., 1939-, Scollon, S. W., & Jones, R. H. (2012). *Intercultural communication: A discourse approach* (3. udg.). Wiley-Blackwell.
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. I R. W. Tyler, R. M. Gange, & M. Scriven (Red.), *Perspectives of Curriculum Evaluation, Volume 1* (s. 39–83). Rand McNally.
- Shohamy, E. (2002). Demokratiske og udemokratiske dimensioner i evaluering. *Sprogforum*, 23, 31–36.
- Sjørlev, I. (2015). *Sandhed og genre: Videnskabsteori i antropologi og kulturanalyse*. Samfundslitteratur.
- Skar, G. (2015). Att kvalitetssäkra bedömning. I M. Tengberg & G. Skar (Red.), *Bedömning i svenskämnet* (s. 43–62). Natur och kultur.
- Skar, G. B., & Jølle, L. J. (2017). Teachers as raters: Investigation of a long term writing assessment program. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 17, Running Issue(Open Issue). <https://l1.publication-archive.com/publication/1/1630>
- Smagorinski, P., Lakly, A., & Johnson, T. S. (2002). Acquiescence, Accomodation, and Resistance in Learning to Teach within a Prescribed Curriculum. *English Education*, V34 N3, 187–213.
- 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), 5–38. <https://doi.org/10.1177/1466138108099586>
- Spolsky, B. (1976). Language testing: Art or Science. I G. Nickel (Red.), *Proceedings of the Fourth International Congress of Applied Linguistics. Vol. 3: ...* HochschulVerl.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Holt, Rinehart and Winston.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed, s. 443–466). Sage Publications.
- Standards for educational and psychological testing*. (2014) American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education, & Joint Committee on Standards for Educational and Psychological Testing (U.S.). American Educational Research Association.

- Taras, M. (2005). ASSESSMENT – SUMMATIVE AND FORMATIVE – SOME THEORETICAL REFLECTIONS. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466–478. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00307.x>
- Taras, M. (2009). Summative assessment: The missing link for formative assessment. *Journal of Further and Higher Education*, 33(1), 57–69.
- Tofteskov, J., & Leth Andersen, H. (2016). *Eksamen og eksamensformer: Betydning og bedømmelse* (2. udg.). Samfundslitteratur.
- Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument* (Updated ed.). Cambridge University Press.
- Troelsen, S. (2020). *Anerkendt eller forkastet? Et eksplorativt studie i folkeskoleelevers afgangseksamen i "Dansk, skriftlig fremstilling"* [Ph.d.-afhandling]. Syddansk Universitet.
- Trondman, M., Willis, P., & Lund, A. (2018). Lived Forms of Schooling: Bringing the Elementary Forms of Ethnography to the Science of Education. I D. Beach, C. Bagley 1958-, & S. M. da Silva (Red.), *The Wiley handbook of ethnography of education* (s. 31–49). John Wiley.
- Tveit, S., & Olsen, R. V. (2018). Eksamens mange roller i sertifisering, styring og støtte av læring og undervisning i norsk grunnopplæring. *Acta Didactica Norge*, 12(4), Art. 18, 27 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.6381>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2020). *Evaluering af optagelsessystemet til de videregående uddannelser* (s. 250). Uddannelses- og Forskningsministeriet. <https://ufm.dk/publikationer>
- Ulriksen, L., Murning, S., & Ebbensgaard, A. B. (2009). *Når gymnasiet er en fremmed verden: Eleverfaringer—Social baggrund—Fagligt udbytte*. Samfundslitteratur.
- Undervisningsministeriet. (2017a). *Eksamensbeviser ved de gymnasiale uddannelser*. <https://www.uvm.dk:443/gymnasiale-uddannelser/proever-og-eksamen/beviser>
- Undervisningsministeriet. (2017b). *Historie A/B, STX/hf-enkeltfag læreplan*. <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/stx-laereplaner-2017>
- Undervisningsministeriet. (2018). *Historie A/B, STX/hf-enkeltfag vejledning*. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-laereplaner-2017/stx/skal-baade-under-historie-a-stx-og-historie-b-hfe-historie-a-b-hfenkeltfag-stx-vejledning-marts-2019.pdf?la=da>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Kunnskapsgrunnlag for evaluering av eksamensordningen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Kunnskapsgrunnlag-for-evaluering-av-eksamensordningen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Vurderinger og foreløpige anbefalinger fra eksamensgruppa*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/vurderinger-og-forelopige-anbefalinger-fra-eksamensgruppa/>
- van Lier, L. (1989). Reeling, Writhing, Drawling, Stretching, and Fainting in Coils: Oral Proficiency Interviews as Conversation. *TESOL Quarterly*, 23(3), 489–508. <https://doi.org/10.2307/3586922>
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Left Coast Press.
- Villadsen, L. S. (2006). Fortolkningens rolle i retorisk kritik. I M. L. Klujeff & H. Roer (Red.), *Retorikkens aktualitet: Grundbog i retorisk analyse* (s. 41–62). Hans Reitzel.
- Vygotsky, L. S. (1974). *Tænkning og sprog. Bind 2*. Hans Reitzel.

- Walford, G. (2018). Recognizable Continuity, A Defense of Multiple Methods. I D. Beach, C. Bagley 1958-, & S. M. da Silva (Red.), *The Wiley handbook of ethnography of education* (s. 17–29). John Wiley.
- Westbury, I., Hopmann, S., & Riquarts, K. (2000). *Teaching as a reflective practice: The German didaktik tradition*. Lawrence Erlbaum.
- Wiliam, D. (2017). Learning and assessment: A long and winding road? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24(3), 309–316. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1338520>
- Winther-Lindqvist, D. A. (2018). Analyse af personperspektiver—Ungeliv med en alvorligt syg forælder som eksempel. I L. Bøttcher, D. Kousholt, & D. A. Winther-Lindqvist (Red.), *Kvalitative analyseprocesser: Med eksempler fra det pædagogiske psykologiske felt* (s. 41–62). Samfundslitteratur.
- Wolcott, H. F. (2011). If There's Going to Be an Anthropology of Education... I B. A. Levinson & M. Pollock (Red.), *A companion to the anthropology of education* (s. 97–111). Wiley-Blackwell.
- Zahavi, D. (2014). Fænomenologi. I F. Collin & S. Køppe (Red.), *Humanistisk videnskabsteori* (3. udg., s. 187–222). Lindhardt og Ringhof.