

**Muntlig eksamen sett fra
studentperspektiv:
En undersøkelse blant lærerstudenter ved
Høgskolen i Østfold**

Bjørn Harald Kvifte

**Høgskolen i Østfold
Rapport 2011:3**

Online-versjon (pdf)

Utgivelsessted: Halden

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Høgskolen i Østfold har en godkjenningsordning for publikasjoner som skal gis ut i Høgskolens Rapport- og Arbeidsrapportserier.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Østfold.
(E-post: postmottak@hiof.no)

Høgskolen i Østfold. Rapport 2011:3
© Forfatteren/Høgskolen i Østfold
ISBN: 978-82-7825-351-9
ISSN: 1503-2612

FORORD

Våren 2007 foretok jeg en spørreundersøkelse om muntlig eksamen blant allmennlærerstudentene i 1. studieår på Høgskolen i Østfold. Tanken var å foreta et kjapt dykk under overflaten for å få bedre overblikk over førsteårsstudentenes holdninger til og forståelse av denne vurderingsformen. Det ble en lang reise i stedet i til dels ukjent og utforsket farvann. Her vil jeg takke alle som har hjulpet meg på ferden. Det gjelder for det første alle deltakerne i forskningsprosjektet "Kvalitetsreformens vurderingsformer i høgskolen" som har gitt meg verdifulle tilbakemeldinger underveis. Spesielt må nevnes de to prosjektlederne Per Lauvås og Roar Pettersen, som har lest manuset i ulike versjoner, og gitt meg oppmuntring, gode råd og konstruktiv kritikk. Dessuten må ikke studentene glemmes. Det gjelder hele førsteårskullet på allmennlærerutdanningen i studieåret 2006/2007, som villig stilte opp som informanter. Særlig gjelder dette Tor-Arne, Nils, Espen, Charlotte, Silje, Line, Maren og Halvard, som tålmodig lot seg intervjuet midt i en stressende eksamenstid. Tusen takk skal dere ha. Det er mitt håp at dere – selv om dere her har fått fiktive navn – vil kjenne dere selv igjen, og ikke minst håper jeg at dere vil nikke gjenkjennende til de holdningene og meningene jeg har tillagt dere.

Remmen, september 2011

Bjørn Harald Kvifte

”Når jeg står der, så ser de meg
holdt jeg på å si. Det er – det er
ikke et papirark”. Det er – det er
du som blir vurdert, på en måte
(Charlotte)

INNHold

1	Innledning	7
1.1	Bakgrunn for valget av muntlig eksamen som forskningstema.....	7
1.2	Oppbyggingen av rapporten.....	9
2	Teori og problemstilling.....	11
2.1	Sammenhengen mellom oppfattet læringskontekst, læringstilnærming og læringsutbytte.....	11
2.2	Sammenhengen mellom oppfattede vurderingsformer og studietilnærminger	12
2.3	Om vurdering	13
2.4	Om eksamen og eksamensforskning.....	14
2.5	Om muntlig eksamen	16
2.6	Om eksamen sett fra studentperspektiv.....	18
2.7	Modell for beskrivelse og analyse av muntlig eksamen	21
2.8	Problemstilling	25
2.8.1	Utgangspunkt	25
2.8.2	Forskningsspørsmål.....	26
3	Metode.....	29
3.1	Datainnsamling.....	29
3.2	Spørreundersøkelsen	30
3.3	Intervjuene.....	31
3.4	Studiene	32
3.4.1	Fagene	33
3.4.2	Drøfting av eksamensinformasjonen	34
3.5	Forskning på egen arbeidsplass.....	36
4	Resultater fra spørreundersøkelsen	37
4.1	Studievaner	37
4.1.1	Deltakelse på forelesninger	37
4.1.2	Arbeid med fagene	38
4.2	Hvor gode forhåndskunnskaper har studentene om eksamen?	39

4.2.1	Matematikk 102.....	39
4.2.2	Norsk 102	40
4.3	Hvor skaffer studentene seg informasjon om eksamen?.....	41
4.3.1	Matematikk 102.....	41
4.3.2	Norsk 102	41
4.4	Erfaringer fra tidligere eksamener	42
4.4.1	Begrunnelser for gode erfaringer	43
4.4.2	Begrunnelser for mindre gode erfaringer.....	44
4.5	Skriftlig eller muntlig eksamen?	45
4.5.1	Begrunnelser for å foretrekke skriftlig eksamen.....	45
4.5.2	Begrunnelser for å foretrekke muntlig eksamen	47
4.5.3	Er studentenes foretrukne eksamensform avhengig av fag?.....	48
4.6	Forbereder studentene seg annerledes til muntlig eksamen?.....	49
4.7	Forberedelser i inneværende semester	51
4.7.1	Matematikk 102.....	51
4.7.2	Norsk 102	53
4.7.3	Generelle trekk ved begge fag.....	54
4.7.4	Forbereder studentene seg ulikt til ulike fag?.....	55
4.7.5	Er det kjønnsforskjeller på eksamensforberedelsene?	55
4.8	Bruker studentene strategier i eksamenssituasjonen?	56
4.8.1	Er det kjønnsforskjeller på eksamensstrategiene?	58
4.9	Vurdering.....	59
4.9.1	Vanskeligere eller lettere å få gode karakterer?.....	59
4.9.2	Begrunnelser for at det er lettere å få gode karakterer	59
4.9.3	Begrunnelser for at det er vanskeligere å få gode karakterer.....	62
4.9.4	Vanskeligere eller lettere å få ståkarakter?	63
4.9.5	Begrunnelser for at det er lettere å få ståkarakter	64
4.9.6	Begrunnelser for at det er vanskeligere å få ståkarakter	67
4.9.7	Er karakterene som gis, rettferdige?.....	68
4.9.8	Er det forskjell på sensorenes karaktergivning?	68

4.9.9	Faktorer som kan spille inn ved karakterfastsetting	69
5	Resultater fra intervju-undersøkelsen	75
5.1	Kort beskrivelse av informantene	75
5.2	Eksamensforberedelser.....	79
5.2.1	Informasjon	80
5.2.2	Tidsbruk.....	81
5.2.3	Strategier	82
5.3	Eksamenssituasjonen	94
5.3.1	Muntlig eksamen som seremoni.....	94
5.3.2	Kontroll- eller læringsituasjon?.....	96
5.4	Eksaminanden som formidler	98
5.4.1	”Å vise hva man kan”	98
5.4.2	Gjengi eller forstå?.....	99
5.4.3	Ulike kommunikasjonsstrategier.....	101
5.5	Sensorroller	104
5.5.1	Sensor som utspører	104
5.5.2	Sensor som mottaker	107
5.5.3	Sensor som hjelper	107
5.5.4	Sensor som motstander	109
5.5.5	Sensor som motivator.....	110
5.5.6	Sensor som samtalepartner.....	111
5.5.7	Sensor som dommer	111
5.6	Det følelsesmessige aspektet ved eksamen	112
5.6.1	Forskjeller i angstmestring.....	113
5.6.2	Prestasjonsangst	115
5.6.3	Situasjonsangst.....	116
5.7	Informantenes holdninger til karakterene	119
5.7.1	Karakterenes betydning.....	120
5.7.2	Begrunnelser for karakterenes betydning	121
5.7.3	Reliabilitetsspørsmålet	123

5.7.4	Usikkerhet om egen eksamensprestasjon.....	125
5.7.5	Hvorfor er studentene usikre på hvilken karakter de vil få?	126
6	Sammenfattende diskusjon	129
6.1	Drøfting av forskningsspørsmålene	129
6.1.1	Hvilke holdninger har studentene til muntlig eksamen generelt?.	129
6.1.2	Hvilken kunnskap har studentene om eksamenene?.....	135
6.1.3	Hvilken forståelse har studentene av eksamensforløpet?	138
6.1.4	Hvilke strategier bruker studentene ved muntlig eksamen?	139
6.2	Kjønnsforskjeller	143
6.2.1	Mannlige studenter foretrekker langt oftere enn kvinnelige studenter muntlig eksamen	143
6.2.2	Forventninger til og tolkninger av eksamensresultatet	146
6.2.3	Ulike læringsstrategier?	146
6.3	Forskjeller mellom fagene.....	148
6.3.1	Forskjeller på eksamensoppgavene.....	148
6.3.2	Forskjeller i oppfatningene av fag.....	149
6.3.3	Myter om matematikkfaget	151
6.4	Noen avsluttende refleksjoner	152
6.4.1	Er muntlig en god vurderingsform for kontroll?.....	152
6.4.2	Er muntlig eksamen en god vurderingsform for læring?	153
6.4.3	Hvordan kan muntlig eksamen bli bedre?.....	155
7	Litteraturliste	165
8	Vedlegg 1: Utskrift av spørreskjemaet	173

1 Innledning

The gap between available knowledge about assessment and its implication on teaching and learning, on the one hand, and current practices in Norwegian higher education, on the other, is striking and requires critical investigation (Lauvås, Havnes og Raaheim 2000:92).

1.1 Bakgrunn for valget av muntlig eksamen som forskningstema

Kvalitetsreformens vurderingsformer

Denne studien tar for seg lærerstudenters syn på muntlig eksamen, og er et delprosjekt i det NFR-finansierte forskningsprosjektet ”Kvalitetsreformens vurderingsformer i høgskolen”. Prosjektet ble gjennomført på tvers av avdelingene ved Høgskolen i Østfold i perioden 2007-2010.

Nye eksamens- og vurderingsformer var et sentralt mål i Kvalitetsreformen, og evalueringen av reformen har vist at vurderingsformene har endret seg etter reformen. I sluttrapporten fra evalueringen av Kvalitetsreformen heter det.

Ett av de klareste resultatene fra evalueringen er at det har skjedd betydelige endringer i undervisnings- og vurderingsformene (Michelsen og Aamodt 2007:8).

Og i artikkelen ”Pedagogiske endringer som følge av Kvalitetsreformen” hevder forfatterne dette:

Endring i eksamensordning er (...) den mest utbredte pedagogiske konsekvensen av iverksettingen av Kvalitetsreformen (Dyste, Lima og Raaheim 2006: 56).

Hvilke endringer i vurderingsformer og eksamensordning er det så evalueringen peker på? Det er særlig tre punkter som fremheves:

- større variasjon av vurderingsformer
- mer vekt på vurdering underveis i semesteret
- sterk økning i bruk av prosjektoppgaver og mappevurdering

Forbedrede skriveferdigheter

Et gjennomgående trekk ved endringene er at studentene må skrive mer enn før samtidig som de får mer tilbakemelding fra lærerne:

(...) 81 prosent av de som har endret eksamensordning, har innført endringer som medfører mer skrivetrening og mer jevnlig tilbakemelding til studentene (Ibid:58).

Dette skyldes økningen av mappevurdering, prosjektarbeid og innføring av obligatoriske arbeidskrav for å få gå opp til eksamen. Denne utviklingen med flere skriftlige oppgaver – og også mer tilbakemelding fra lærerne – er overveiende blitt svært positivt mottatt:

Blant studentene var det relativt stor enighet om at oppgaveskriving både var en effektiv måte å lære på og at det forbedret skriveferdighetene. Den positive effekten av å skrive for å lære er godt forskningsbelagt, og i tillegg kommer skrive- og sjangertrening. Det har vært en svakhet ved norsk høyere utdanning at studenter på lavere grad tidligere har skrevet lite. Når denne delen av reformen har fått så stor gjennomslag, henger det nok sammen med erkjennelsen av at dette var noe som var nødvendig å ta fatt i (Michelsen og Aamodt 2007:23).

Muntlige ferdigheter

Hva med de muntlige ferdighetene etter Kvalitetsreformen? Evalueringen av de pedagogiske endringene og konsekvensene av reformen har et sterkt fokus på skriving og skrivekompetanse, men sier svært lite om muntlige ferdigheter (Dysthe, Raaheim, Lima og Bygstad 2006, Dyste, Lima og Raaheim 2006). Reformen har ført til en økning i medstudentrespons, og muntlige ferdigheter blir indirekte nevnt i forbindelse med at dette blir kommentert. Det pekes på at en slik tilbakemelding fra medstudenter har en læringseffekt også på den som gir responsen. Studentene får imidlertid lite opplæring i å gi hverandre tilbakemelding, noe som gjør at enkelte studenter synes de får lite ut av medstudentkommentarer (Dyste, Lima og Raaheim 2006: 68).

Muntlig vurdering

Når det gjelder vurdering, har evalueringen først og fremst fokus på skriftlige vurderingsformer og spesielt på økningen i bruk av mappeevaluering, og den sier så godt som ingenting om muntlig vurdering. ”Begrepet ”muntlig” blir riktignok tatt med som en av fem kategorier for endringer i eksamensordning etter kvalitetsreformen. Denne kategorien er imidlertid svært liten, og hva den innebærer, blir ikke kommentert i teksten (jf. Dyste, Lima og Raaheim 2006:59).

Denne rapporten tar derfor opp et tema som er svært lite belyst: Hvordan ser studentene på muntlig eksamensform, og hva slags innvirkning får en slik eksamensform på læringsstrategiene deres?

1.2 Oppbyggingen av rapporten

Rapporten består av seks kapitler, som hvert er delt inn i underkapitler:

I kapittel 1 blir bakgrunnen for valg av forskningstema kort skissert.

I kapittel 2 gjøres det rede for rapportens teoretiske fundament. Deretter presenteres norsk og internasjonal forskning om vurdering og en modell for beskrivelse og analyse av muntlig eksamen. Kapitlet avsluttes med presentasjon av problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål.

I kapittel 3 blir det gjort rede for den metodiske tilnærmingen, forskningsprosessen blir beskrevet, og til slutt tas det opp noen etiske betraktninger rundt valget av informanter.

I kapittel 4 presenteres og analyseres data fra en spørreundersøkelse. Kapitlet er delt inn i ni underkapitler som hvert avsluttes med en punktvis oppsummering.

I kapittel 5 gis det først en kort beskrivelse av informantene fra en intervjuundersøkelse, og deretter presenteres og analyseres data fra denne undersøkelsen fordelt på seks hovedkategorier.

I kapittel 6 diskuteres forskningsspørsmålene som ble stilt i kapittel 2, i lys av funnene i undersøkelsen og forskningsdata fra andre, relevante undersøkelser. Til slutt nevnes kort hvilke implikasjoner funn fra denne undersøkelsen kan ha når det gjelder muntlig eksamen.

2 Teori og problemstilling

2.1 Sammenhengen mellom oppfattet læringskontekst, lærings-tilnærming og læringsutbytte

Det er en utbredt oppfatning i faglitteraturen at det er en sammenheng mellom studentenes oppfatning av læringskonteksten, valg av læringstilnærming og i siste instans læringsutbytte. I 1976 introduserte Ference Marton og Roger Säljö skillet mellom et overflatenivå og et dybdenivå i læringsprosessen (Marton & Säljö 1976). En rendyrket overflatetilnærming hos studenter kjennetegnes av at man fokuserer på detaljer løsrevet fra helheten og memorerer stoff med tanke på reproduksjon. En dybdetilnærming er derimot kjennetegnet av en intensjon om å forstå lærestoffet. En slik tilnærming kjennetegnes av at man forsøker å organisere lærestoffets ulike deler til en sammenhengende helhet, relatere ny kunnskap til tidligere kunnskap og koble teoretiske perspektiver og begreper til dagligdagse erfaringer (Pettersen 2007:16). Forskjellene på valg av tilnærming vil i neste omgang føre til forskjeller i læringsutbytte: En overflatetilnærming vil bokstavelig talt føre til en fragmentarisk overflatekunnskap, mens en dybdetilnærming vil føre til en grunnleggende forståelse av emnet man studerer. Det er imidlertid viktig å understreke at det ikke er læringskonteksten i seg selv, men studentenes oppfatning av den som er avgjørende for valg av tilnærming.

Ideene om en sammenheng mellom oppfattet læringskontekst, lærings-tilnærming og læringsutbytte vakte stor internasjonal interesse, og i England har forskerne knyttet til det såkalte Lancaster-miljøet vært opptatt av slike spørsmål. Hovedtema i den andre Lancaster-undersøkelsen var eksempelvis ”to demonstrate the connection between students’ approaches and the context of learning” (Entwistle and Ramsden 1983:198). Undersøkelsen konkluderte med at sannsynligheten for at studentene skal velge en dybdetilnærming øker hvis studentene oppfatter studiene som preget av god undervisning, valgmuligheter (freedom in learning) og overkommelig arbeidsbyrde. En forutsetning er likevel at disse faktorene kombineres med ”assessment methods perceived to be appropriate” (Ibid: 202). Og i spørreskjemaet CEQ (Course Experience Questionnaire, som er utviklet av Paul Ramsden med utgangspunkt i spørreskjemaet som ble brukt i den andre Lancaster-undersøkelsen, er relevante vurderingsformer (”appropriate assessment”) tatt med som ett av fem hovedområder.

Roar Pettersen beskriver dette hovedområdet slik:

Appropriate assessment (Tilpassede, relevante vurderingsformer) refererer til vurderings- og eksamensformer som fremmer og støtter læringsproduktive prosesser, ved at de:

- legger vekt på forståelse og selvstendig tenkning, det legges liten vekt på memorering og pugg av faktakunnskaper;
- er tilpasset studiets progresjon og jevnt fordelt i studieforløpet;
- omfatter (formativ) feedback utover karaktersetning og korte, skriftlige tilbakemeldinger på oppgaver og innleveringsarbeider.

(Pettersen 2007:21)

2.2 Sammenhengen mellom oppfattede vurderingsformer og studietilnærminger

Så langt tilbake som i 1930-årene ble det gjort undersøkelser om studenter bruker forskjellige strategier når de forbereder seg til ulike typer eksamener. Terry fant at det var forskjell på studentene: Noen studenter skilte klart mellom eksamenstyper der fragmentariske overflatekunnskaper var tilstrekkelige og eksamenstyper der de trengte en mer sammenhengende forståelse, mens andre valgte en måte å forberede seg på uavhengig av eksamenstype (Terry 1933, Joughin 2008:19). Meyer (1934), som gjorde liknende undersøkelser, konkluderte med:

The kind of test to be given, if the students know in advance, determines in large measure both what and how they study (som sitert i Joughin 2008:20).

I nyere tid har Gibbs påvist en sammenheng mellom formative vurderingsformer og dype læringsstrategier (Gibbs 2007), mens Lai (Lai & Biggs 1994) og Scouller (1998) har funnet en sammenheng mellom summative vurderingsformer og overflatelæring. I dag er det veldokumentert at evalueringsformene kan virke styrende på studentenes tilnærminger til studiene (Lauvås og Jakobsen 2002, Dysthe og Engelsen 2003).

Skagen og Ytreberg sier det slik:

Studenter fokuserer sin interesse og arbeidsinnsats inn på eksamen. De satser på å gjøre det godt til eksamen og danner seg oppfatninger om

hvilke krav som må oppfylles til eksamen. Hvis eksamen krever at større mengde kunnskap skal huskes, da vil studentene anstrenge seg for å gjøre det. Der hvor eksamenskravene er dybdeforståelse, er sjansene større for at studentene satser i den retningen (Skagen/Ytreberg 2004:155).

Likevel ser det ut til å være stor forskjell på hvor lydhøre studentene er for de signalene eksamenskravene (og resten av læringskonteksten) sender ut. Skillet mellom studenter som er 'cue-seekers', 'cue-conscious' og 'cue-deaf' (Miller og Parlett 1974), illustrerer dette. Noen studenter er aktivt opptatt av å avdekke den skjulte læreplanen, dvs de leter etter signal eller ledetråder om hva som er forventet at man skal kunne til eksamen. Disse velger det som blir kalt en strategisk tilnærming til studiene, og de vil velge overflate- eller dybdestrategier avhengig av hva de oppfatter som mest lønnsomt. Andre studenter har en bevissthet om at det finnes ledetråder, men arbeider ikke like aktive for å finne dem. Den siste gruppa har ingen bevissthet om ledetråder.

2.3 Om vurdering

Begreper som eksamen, sensurering, evaluering og vurdering blir noen ganger brukt om hverandre. I et intervju i Norsk Pedagogisk Tidsskrift setter Steinar Kvale disse begrepene inn i en utdanningshistorisk sammenheng:

Tidligere kunne sensur være det sentrale begrep, så ble det eksamener. I 1970-årene skulle det hete evaluering (...). I dag synes evaluering-begrepet å være slitt opp, og det tales mer om vurdering (engelsk: "assessment"). Språkbruken er gått fra å være autoritativ kunnskaps-sensurerende til elevvennlig vurderende (Kvale 2007:96).

I artikkelen "Hva vet vi om eksamen" forsøker Kaare Skagen og Øivin Ytreberg å avklare begrepene vurdering og eksamen:

Vurdering kan defineres som den samlede virksomheten av eksamener og tilbakemeldinger som lærerstudentene får i løpet av sin utdanning. Vurdering er noe mer enn eksamen, og omfatter også muntlige og skriftlige tilbakemeldinger i undervisning og veiledning. (...)Vurdering er vesentlig for studentenes læring fordi vurderingene skal være grunnlag for studentenes videre arbeid med kunnskapsformidling og mestring (Skagen og Ytreberg: 2004:153).

Sitatene ovenfor berører et viktig poeng: vurdering kan sees både i et kontroll- og et læringsperspektiv.

Formativ og summativ vurdering

Et mye brukt begrepspar i faglitteraturen er begrepene formativ og summativ vurdering (jf. Scriven 1967). Der den summative vurderingen først og fremst har som funksjon å kontrollere at studentene har oppnådd en bestemt kompetanse, har den formative vurderingen som formål å hjelpe studentene videre i læringsarbeidet. Tradisjonelt har eksamener først og fremst hatt en kontrollerende funksjon, men det er ingenting i veien for at de kan ha elementer av formativ vurdering. Lauvås og Jakobsen sier det slik:

Både formativ og summativ evaluering er viktig. Men det er en nokså gjennomgående tendens i internasjonal litteratur å legge vekt på eksamensformer som er *både* læringsfremmende og kontrollerende. Vekten på den summative evalueringen er blitt for stor, og det er en sentral intensjon ved mange universiteter og høyskoler å finne prøveformer som ivaretar begge hensiktene (Lauvås og Jakobsen 2002:87).

2.4 Om eksamen og eksamensforskning

Vurderingsforskning er "et fragmentert forskningsområde kjennetegnet ved diskurser som knapt krysser hverandre" hevder Steinar Kvale (2007:96). Nitti prosent av eksamensforskningen handler i følge han om utvelgelses- og kontrollfunksjonene og tar for seg eksamens reliabilitet og validitet. Denne forskningen har vist, mener han, "at karakterer generelt sett ikke er særlig pålitelige eller gyldige vurderinger av studenter". Den resterende 10 % av forskningen, sier han, handler om hvilken virkning eksamen har på studentene, og har tatt opp temaer som eksamensangst, eksamen som motivasjon og eksamen som tilbakemelding på læring. "Eksisterende former for evaluering er ikke særlig effektive for å fremme læring," hevder han, "men karakterer er et viktig middel til å disiplinere og sosialisere studenter" (Kvale 2000:9).

Nyere studier ser ut til å bekrefte Kvales beskrivelse av eksamen som et usikkert instrument for kontroll og utvelgelse. Arild Raaheim ser for eksempel i et eksperiment på interbedømmer-reliabiliteten ved eksamen, og han finner at det er stort sprik mellom sensorenes vurderinger: "I flere tilfeller var spriket dramatisk, som det mellom laud (2,5 eller bedre) og stryk" (Raaheim og Raaheim 2002:44)¹.

¹ Skagen og Ytreberg (2004: 159f) har en rekke kritiske merknader til Raaheims studie.

Andre studier har tatt for seg eksamensordningene og studentenes læring. Et av hovedfunnene til Dyrstad (2001) er at studentenes opplevelse av eksamensoppgaver og eksamenssituasjon ” i sin helhet tilsier at de bør legge vekt på memorering av pensumkunnskap” (Ibid:7). Gynnhild (2001) og Havnes (2002) viser også i sine studier at eksamen og vurdering gir sterke føringer for studiearbeidet.

Her skal det ikke gjøres noe forsøk på å gi en samlet oversikt over forskningsområdet, men i det følgende skal vi kort se på noen sentrale spørsmål knyttet til eksamensordninger. Per Lauvås og Arne Jakobsen har med boka ”Exit eksamen – eller?” (Lauvås/Jakobsen 2002) satt søkelys på eksamensformer ved universitet og høyskoler. Utgangspunktet deres er at eksamen ikke lenger nødvendigvis er noen garanti for kompetanse. Tre ”alvorlige kritikkpunkter mot eksamen” blir trukket fram:

- eksamen måler i for liten grad den forståelsen og kompetansen som er formålet med utdanningen
- eksamen styrer studentene i retning av oppgaver som i begrenset grad avspeiler profesjonell kompetanse
- eksamen bidrar til å fastholde studentene i en elevrolle der de forholder seg mer til utdanningsinstitusjonens forventninger enn til det faglige innholdet og den praksis de kvalifiserer seg til å gå inn i (Ibid:12-13)

Slik eksamensordningene er i dag, er de ”trolig den mest avgjørende faktoren” for at studentene velger overflatelæringsstrategier , mener forfatterne. Det er derfor avgjørende at eksamensordningene endres i en retning som for det første favoriserer dybdestrategier, for det andre ”bidrar til intensivt studiearbeid og dessuten er utformet slik at de ”i seg selv er læringsfremmende og ikke bare kontroll” (Ibid: 28-29).

En fullstendig liste over hvilke krav en eksamen skal tilfredsstill, foreligger ikke, sier Lauvås og Jakobsen, men drøfter selv tolv krav til eksamensordningen:

- Legitimitet: Vurderingen aksepteres som rimelig og rettferdig
- Standardisering: Vurderingssituasjonen er så lik som mulig for alle
- Objektivitet: Bare ”objektet” vurderes og ikke noe annet
- Reliabilitet: Uavhengige vurderinger av samme prestasjon bør ikke resultere i vesentlig forskjellig resultat

- Målrelevans: Vurderingen dekker det området som skal vurderes
- Ytre validitet: Det som blir vurdert er relevant i forhold til den kompetansen utdanningen skal gi
- Praktiske sider: Balanse mellom ressursbruk og omfanget på kurset.
- Formativt aspekt: Vurderingen skal fremme studentenes læring i tillegg til at den fungerer som kontroll
- Rettsikkerhet: Juridiske rettigheter til studenter og sensorer ivaretas
- Konfidensialitet: Det sikres at sensitive data ikke spres
- Offentlighet: Det sikres innsyn og åpenhet i vurderingen
- Kommunikasjon: Dialog om hva som er relevant kunnskap og om vurderingskriteriene
(Ibid:51-52)

Flere av disse aspektene vil bli drøftet underveis i denne rapporten.

2.5 Om muntlig eksamen

Muntlig eksamen er den eldste form for vurdering. I dag blir den brukt i varierende grad, og det har blitt rettet kritikk mot vurderingsformen både med hensyn til dens reliabilitet og validitet. Dessuten er den ansett som mer ressurskrevende enn skriftlige vurderingsformer. Enkelte hevder at den av den grunn er en truet eksamensform: "It is threatened with extinction because of its high cost compared with written exams" (Dobson 2008:1).

Fagdebatten i Norge om muntlig eksamen henter stort sett eksemplene sine fra Norden eller den engelskspråklige verden, men også i Tyskland har muntlig eksamen en lang tradisjon i høyere utdanning (Keim: 2001:25). Den muntlige eksamen har der blitt sett på som bedre enn den skriftlige til å skille mellom overflatekunnskap og virkelig forståelse hos studentene, og dessuten har eksamensformen blitt valgt fordi den eliminerer mulighet for plagiering eller fusk. Det har likevel blitt ansett som en ulempe at subjektive faktorer som sensors forhåndsoppfatning av studentens faglige nivå eller oppfatning av studenten som person kan spille en rolle ved vurderingen. Muntlig eksamen har derfor blitt foretrukket sammen med og i tillegg til former for skriftlige vurderingsordninger.

På syttitallet ble eksamensformene ved tyske universitet og høyskoler heftig debattert, og det ble også satt et kritisk lys på muntlig eksamen. Fire forhold gikk ofte igjen i debatten: For det første at muntlig eksamen hadde en latent

undertrykkende funksjon særlig overfor studenter med andre sosiale og kulturelle normer enn universitetenes. For det andre ble sensorenes makt til å definere rammene for og normene i den muntlige situasjonen - og studentenes tilsvarende avmakt - kritisert. For det tredje ble det emosjonelle aspektet ved muntlig eksamen, at den normalt utløser nervøsitet og frykt hos studentene, trukket fram. Og for det fjerde ble selve vurderingsformen kritisert for å ha lav grad av reliabilitet og validitet (Ibid: 29).

På nittitallet ble den generelle kvaliteten ved tyske universitet sterkt kritisert, og det ble satt i gang tiltak for å forbedre blant annet vurderingsformene. Trenden her var at muntlige eksamener særlig var å foretrekke når målet var å undersøke kandidatens evne til kritisk og refleksiv tenkning (Ibid: 27).

I England, der muntlig eksamen stort sett bare blir brukt i noen profesjonsstudier og på doktorgradsnivå, har også denne eksamensformen vært gjenstand for en kritisk debatt (Jackson og Tinkler 2000). Kritikken har for det første pekt på at den muntlige eksamen, viva voce, praktiseres svært forskjellig fra institusjon til institusjon, for det andre at eksamen ikke er offentlig og at en dermed ikke har innsyn i hva som foregår og til slutt at det er uklart hva som blir evaluert.

Enkelte forskningsarbeid har også trukket fram positive sider ved en muntlig eksamensform. Levine og McGuire (1970) fant for eksempel at muntlig eksamen var bedre egnet enn andre vurderingsformer når målet var å vurdere kommunikative evner og kognitive tankeprosesser som logisk argumentasjon og problemløsning. Og en studie av Oakley og Hencken (2004) konkluderer med at (særlig de kvinnelige) studentene forbereder seg mer hvis eksamensformen er muntlig. Dessuten kan det se ut som om studentene oppfatter muntlig eksamen som en mer profesjonsrelatert eksamensform, og forskerne hevder til slutt at muntlig eksamen er spesielt velegnet til å måle studentenes evne til å anvende kunnskap og ikke bare deres evne til å gjengi fakta.

Innledningsvis så vi at enkelte frykter at muntlig eksamen skal forsvinne, men andre ser langt mer positivt på framtiden til vurderingsformen. "Oral assessment is increasingly used to assess achievements in a range of disciplines", hevder Joughin og Collom (2003), og trekker fram tre fortrinn ved muntlig vurdering: "It is particularly useful in 'authentic assessment', in encouraging good learning, and in countering plagiarism".

Det finnes lite skandinavisk forskning innen høyere utdanning hvor hovedfokus er på muntlig eksamen. "Research on the Scandinavian viva [is] largely non-

existent”, sier Stephen Dobson (2008:55). Han representerer selv et unntak, og i sin doktorgradsavhandling om muntlig eksamen (Dobson 2008) stiller han tre forskningsspørsmål: Hvordan skapes den muntlige eksamenssituasjonen? Hvilke former for bedømmelse blir utført av sensorene? Og hvordan kan den være en gyldig form for vurdering?

En annen avhandling (Fritze 2004) sammenlikner tradisjonell muntlig eksamen der eksaminatorer og eksaminand er fysisk til stede i samme rom med muntlig eksamen arrangert som en videokonferanse. Avhandlingen hennes tematiserer imidlertid ikke først og fremst muntlig eksamen, men ”sammenligner kommunikationen indenfor nærundervisning og fjernundervisning. Gennem en sammenligning af forelæsning, vejledning og mundtlig eksamen i disse to kontekster, belyses mediets indvirkning på kommunikationen” (Fritze 2004: iii).

2.6 Om eksamen sett fra studentperspektiv

Ovenfor har vi sett at det finnes lite forskning på muntlig eksamen. Svært lite av denne forskningen har sett på muntlig eksamen fra studentperspektiv. I Norden har henholdsvis Towe Andersson (1996), Niklas Olsson (1997) og Kristin Dyrstad (2001) foretatt undersøkelser av studenters opplevelse av ulike typer eksamener, der også muntlig eksamen inngår. Dessuten har den australske forskeren Gordan Joughin skrevet doktorgradsavhandlingen ”Oral Assessment from the Learners Perspective” (Joughin 2008). Her skal vi bare gi en kort beskrivelse av undersøkelsene, men vi kommer nærmere tilbake til dem i diskusjonen i kapittel 6.

”Studenters opplevelser av examinationen”

Towe Andersson gjennomførte i 1996 en undersøkelse av tidligere studenters forhold til ulike eksamensformer. Til sammen svarte 184 informanter fra fire ulike fag på en post-enket og i tillegg ble det foretatt ni intervjuer. Samtlige informanter hadde tatt eksamen to år tidligere ved Uppsala universitet. Fokuset i undersøkelsen lå på de ”studerandes upplevelse av olika examinationsformer, samt hur dessa varit relaterade till studentarnas studiestrategier”.

I intervjuene kommer det fram to ulike syn på eksamen. Det ene ser på eksamen i et kontrollperspektiv, der høy karakter-reliabilitet blir et mål på en god eksamensform. Det andre ser på eksamen i et utviklingsperspektiv, der ”examinationen blir ett tillfälle för studenten att lära sig något” (Lundmark og Andersson 1997:3).

Undersøkelsen identifiserer også to ulike studiestrategier:

Den første strategin – memoreringsstrategin – går framst ut på att med hjälp av kompendier, mindmaps, ramsor etc försöka att memorera detaljer, medan den andra strategin går ut på att i huvudsak försöka att förstå sammanhangen (Ibid:3).

Et hovedfunn i undersøkelsen er at studentene tilpasset studiestrategiene sine etter i hvilken grad de anså at eksamen etterspurte faktakunnskap eller forståelse. Skriftlige skoleeksamener var den eksamensformen som i størst grad ble forbundet med faktakunnskaper. Et svært viktig poeng i undersøkelsen er likevel at det ikke bare var den enkelte eksamensform i seg selv, men minst like mye hvordan eksamensoppgavene ble utformet som avgjorde valg av strategi:

Efterfrågades huvudsakligen fakta i examinationen inriktades läsningen mot att framför allt memorera detaljer och tvärtom, dvs. efterfrågades i huvudsak förståelse inriktades läsningen också mot förståelse, *oberoende av examinationsform* (Ibid:4).

”Examination vid universitet och högskolor – ur studentens synsvinkel”

Også en annen svensk undersøkelse, som ble utført samtidig med Towe Andersons, ser på eksamen fra studentperspektiv (Olsson 1997). Denne undersøkelsen tok for seg aktive studenter og hadde et større omfang. Først svarte om lag 800 studenter, som ”valdes ut med tanke på geografisk, storlekmässig och utbildningsmessig spridning” fra ti ulike svenske høgskoler på en enket, og deretter ble 30 av studentene som deltok i enketen, intervjuet. Respondentene var hentet fra mange ulike utdanninger, og det var stor aldersspredning. Undersøkelsen ser ut til å ha hatt et generelt fokus: ”Enketen syftade til att klargöra studentens syn på examinationen. (...) Intervjuerna syftade sedan till att erhålla ett djupare analysmaterial rörande studenternas upplevelsar av examinationen” (Ibid:11).

Undersøkelsen viste at det var den skriftlige, individuelle skoleeksamen som fremdeles var den dominerende eksamensformen. Det fremgikk også at studentene mente dagens eksamener først og fremst var en kontroll av faktakunnskap, og at undervisningen ofte kom i skyggen av eksamen. Dessuten var studentene opptatt av at de selv hadde svært liten innflytelse på eksamensformen. I intervjuene kom det frem at de gjerne skulle ha sett at eksamen også utgjorde ”ett inlärningstilfälle”, noe de anså at eksamenene ”oftast inte gjorde”.

”På hvilken måte påvirker eksamen studentenes læring?”

Kristin Dyrstad intervjuet høsten 2000 fjorten studenter fra tre ulike utdanninger om deres syn på eksamen. Hovedfokus i undersøkelsen var hvordan eksamen påvirket studentenes læring. Dyrstad oppsummerer selv de viktigste funnene slik:

1. Studenter er usikre på hva som vektlegges i **sensuren**, og synes særlig laudgrensen virker tilfeldig og uforutsigbar
2. Studenter opplever, ved tradisjonell skriftlig og muntlig eksamen, ofte at eksamensoppgavene og **eksamenssituasjonen** i sin helhet tilsier at de bør legge vekt på memorering av pensumkunnskap
3. Studenter savner **tilbakemelding** og oppfølging fra lærere, både i etterkant av eksamen og ellers i studiene
4. Studenter ser behov for en viss **eksamenshyppighet**, for å få hjelp til å jobbe jevnt og aktivt med studiene
5. Studenter synes det er positivt å variere mellom ulike **eksamensformer**
6. Studenter opplever at **skriveferdigheter** spiller en stor rolle på eksamen, mens de i liten grad får skrivetrening på universitetet
7. Studenter omtaler ikke semesteroppgaver og tilsvarende oppgaver som "eksamen", selv om disse inngår i karakteren på lik linje med tradisjonell skriftlig eller muntlig eksamen
8. Studenter er opptatt av at studier skal kvalifisere for **arbeidsliv**, og synes det er problematisk at eksamenssituasjonen ofte ligger fjernt fra "det virkelige liv" og særlig arbeidslivet (Dyrstad 2001:7)

”Oral Assessment from the Learners Perspective”

Gordon Joughin har i en australsk intervjustudie forsøkt å beskrive hvordan en muntlig prøve kan se ut fra kandidatperspektiv (Joughin 2008). Joughin intervjuet 15 personer som tok et kurs i teologi i Brisbane i Australia. Ved hjelp av en fenomenografisk tilnærming trekker Joughin fram ulike aspekter ved kandidatenes opplevelse av muntlig eksamen. Et svært viktig aspekt er de intensjoner eller det fokus studentene har under forberedelsene, dvs den forståelsen de har av hva den muntlige eksamen innebærer (The indirect object of learning). Her skilles mellom fire ulike posisjoner. De to første har fokus på presentasjonen, men mens den ene av de to har ensidig fokus på det som skal presenteres ('a presentation *per se*'), har den andre typen en bevissthet om mottakerne ('a presentation for others'). De to siste ('understanding' og 'a position to be argued') har begge fokus på å forstå fagstoffet som skal presenteres. Den siste av dem ('a position to be argued') har i tillegg til intensjonen om å forstå også fokus på å påvirke mottakerne (Ibid:56ff).

Joughin finner en sammenheng mellom disse posisjonene og informantenes syn på forholdet mellom muntlig eksamen og skriftlig eksamen: Informantene som hadde fokus på presentasjonen i seg selv, synes enten at skriftlig eksamen var mer utfordrende eller at det ikke var noen forskjell mellom eksamensformene. Informantene som hadde fokus på å presentere for andre, syntes muntlig eksamen hadde noen begrensede fordeler ('some limited advantages'). Informantene i de to siste gruppene som begge hadde fokus på å forstå fagstoffet, synes alle at muntlig eksamen var en bedre ('richer') prøveform enn skriftlig (Ibid:88).

Studentene som syntes skriftlig eksamen var mer utfordrende enn muntlig, gav to begrunnelser for dette. For det første at den skriftlige prøven skulle vurderes av sensor og ikke medstudenter, og for det andre at en skriftlig prøve skjerper kravene til form, siden det ikke er mulig å komme med utdypende forklaringer slik det er på en muntlig prøve.

Studentene som synes muntlig eksamen var en bedre prøveform, trakk frem at den muntlige prøven var mer personlig, krevde mer arbeid og mer forståelse, var mer intens og at den førte til mer og bedre læring (Ibid:82).

2.7 Modell for beskrivelse og analyse av muntlig eksamen

Ved hjelp av en metastudie av faglitteratur som omhandler muntlig eksamen, har Joughin (1998) funnet frem til det han kaller seks dimensjoner ved muntlig eksamen, slik det framgår av figur 1. Denne inndelingen mener han kan brukes til

- å få en bedre forståelse av muntlig eksamen som fenomen
- å kunne bedre beskrive og analysere ulike former for muntlig eksamen
- å få en bedre forståelse av samspillet mellom muntlig eksamen, undervisning og læring

Joughin skiller først mellom to typer muntlig eksamen:

- 1 Eksamen som har som siktemål å vurdere kandidatens verbale ferdigheter i seg selv
- 2 Eksamen som bruker et muntlig medium for å måle studentens beherskelse av et faginnhold

Den første typen forsøker å måle generelle kommunikative ferdigheter, retoriske ferdigheter eller språkferdigheter og er vanlig for eksempel i studier av fremmedspråk.

Den andre typen måler studentens beherskelse av et faginnhold, og det er denne typen Joughin beskriver.

<i>Dimension</i>	<i>Range</i>
Primary Content Type	Knowledge understanding; applied problem solving ability; interpersonal competence; personal competence
Interaction	Presentation vs Dialogue
Authenticity	Contextualized vs Decontextualized
Structure	Closed structure vs Open structure
Examiners	Self-assessment; peer assessment; authority-based assessment
Orality	Purely oral vs Orality as secondary

Figur 1: Joughins 'Dimensions of oral assessment'

Som vi ser av figuren, har to 'dimensjoner' diskrete verdier ("Primary Content Type" og "Examiners"), mens de andre har kontinuerlige verdier og blir beskrevet ut fra sine ytterpunkter. I det følgende skal vi forta en kort gjennomgang av alle seks 'dimensjonene'.

Vurderingsmål - hva blir testet? (Primary Content Type)

Her skiller han mellom fire ulike kategorier:

(i) Kunnskap og forståelse

Han viser til Blooms taksonomier og definerer kunnskap (knowledge) som "ability to remember facts, terms, definitions, methods, rules, principles etc", mens forståelse (understanding) blir beskrevet slik: "the comprehension of the underlying meaning of what is known." Joughin mener muntlig vurdering er særlig godt egnet til å måle forståelse fordi denne eksamensformen muliggjør for sensor å komme med oppfølgingsspørsmål (oral assessment allows probing).

(ii) Evne til problemløsning (Applied Problem Solving Ability)

Målet for muntlig eksamen kan også være å teste studentenes evne til å anvende kunnskapene i en profesjonell sammenheng

(iii) Interpersonal kompetanse

Med dette menes hvor flink kandidaten er til å kommunisere med andre. Joughin presiserer at det her ikke menes kommunikasjonskompetanse i seg selv, men evnen til å kommunisere i en faglig sammenheng: "These typically include

communication or interview skills, though it must be emphasised that it is not skills *per se* but rather skills exhibited in relation to a clinical situation or problem solving exercise that are being considered in oral assessment".

(iv) Intrapersonal kompetanse

Dette kan dreie seg om en rekke personlige ferdigheter eller egenskaper som personlighet, årvåkenhet, åndsnærværelse, grad av stressmestring, væremåte, trygghet og selvbevissthet.

Joughin understreker at en muntlig eksamen kan ha som siktemål å teste en eller flere av disse fire kategoriene.

Samhandling ('Interaction')

Samhandling dreier seg om samspillet og den gjensidige påvirkningen mellom sensor og student. Joughin viser til at det normale ved en skriftlig vurderingsform er at den er produktorientert. Studenten får en oppgave som han besvarer, og dette produktet blir så evaluert av sensor(ene). Muntlig vurderingsform gir større muligheter for komplekse samhandlingsformer mellom student og sensor, der begge parter kan agere og reagere og dermed påvirke hverandre i en kommunikasjonsprosess.

Ytterpunktene i denne samhandlingskategorien kaller Joughin henholdsvis *presentasjon* (The 'presentation' pole) og *dialog* (The 'dialogue' pole.) 'Presentasjon' har vi når kandidaten enten presenterer et arbeid eller forhåndgitt oppgave eller svarer på et sett forhåndslagede spørsmål uten at han får noen oppfølgningsspørsmål eller at det finnes noen form for diskusjon. Denne formen er det muntlige motsvaret til den vanligste formen for skriftlig vurdering som er skissert ovenfor. Det andre ytterpunktet, 'dialogen', har som fremste kjennetegn at det er en stor grad av samhandling mellom sensor og student slik at eksamen for form av å være en samtale. Joughin trekker frem muligheten for dialog som den prinsipielt viktigste fordelen ved en muntlig vurderingsform. Samtidig har denne eksamenstypen et element av uforutsigbarhet: "This interaction gives assessment an inherent unpredictability in which neither party knows in advance exactly what questions will be asked or what responses will be made (Ibid: 371).

Autentisitet ('Authenticity')

Autentisitet dreier seg om i hvilken grad vurderingssituasjonen likner på " den profesjonelle virkeligheten", dvs om den er profesjonsorientert eller ikke profesjonsorientert, kontekstnær eller kontekstfjern. Joughin definerer selv begrepet

slik: " 'Authenticity' refers to the extent to which assesment replicates the context of professional practice or 'real life'." Denne kategorien speiler tydelig at Joughins empiriske grunnlag for inndeling først og fremst er profesjons-utdanninger.

Ytterpunktene i denne kategorien kaller Joughin 'the 'contextualised' pole' og 'the decontextualised' pole. På den ene siden har vi eksamener som er tilnærmet lik den yrkespraksis studentene siden skal ut i. Joughin bruker her et eksempel fra medisinstudier der studentene får oppgaver på sykehus knyttet til pasientene. Som et typisk eksempel på 'the' dekontekstualised' pole nevner han doktorgrads-disputaser "conducted in a classroom or public auditorium and focusing on ideas abstracted from their context." Og dessuten viser han til alle former for vurdering som fokuserer på det Laurillard (1993) kaller 'akademisk læring'.

Struktur ('Structure')

Struktur tar for seg i hvilken grad eksamen er basert på et sett av spørsmål eller oppgaver som er planlagt på forhånd, eller om eksamen tar utgangspunkt i et eller flere tema, der spørsmålene ikke er gitt på forhånd.

Ytterpunktene kaller Joughin 'the 'closed structure' pole' og 'the 'open structure' pole'. Ved eksamen med en lukket struktur har man en situasjon som ligner mye på strukturerte kvalitative intervju med en intervjuguide, mens den åpne strukturen minner om en faglig samtale som tar utgangspunkt i et faglig spørsmål og hvor innspillene avgjør hvilken retning samtalen tar.

Vurdérere ('Examiners')

Joughin skiller mellom tre ulike former for vurdering av en muntlig prestasjon ut fra hvem som gir vurderingen. Det dreier seg for det første om selvbeurte (self-assessment), for det andre om vurdering fra med-studenter som er til stede i eksamenssituasjonen (peer assessment) og til sist vurdering fra interne eller eksterne sensorer (authority-based assessment).

Muntlighet ('Orality')

Her tar Joughin for seg ytterpunktene 'ren muntlig eksamen' ('purely oral') og 'sekundær muntlig eksamen' ('orality as secondary'). Ved det første ytterpunktet dreier det seg om en eksamenstype hvor talespråket er det eneste medium. 'Sekundær muntlig eksamen' tar for seg muntlige eksamener der man tar utgangspunkt i for eksempel et skriftlig arbeid eller et fysisk produkt som eksaminanden har gjort eller laget på forhånd. Et typisk eksempel er en presentasjon av

og diskusjon rundt en semesteroppgave. Her mener Joughin at oppgaven er det primære, mens muntligheten blir sekundært.

Kort oppsummering

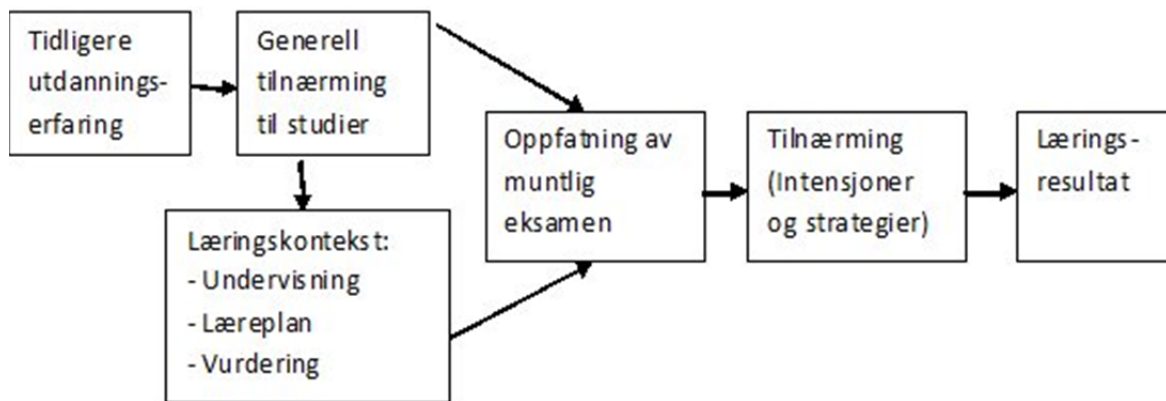
Joughin understreker at de seks kategoriene bare tjener til å beskrive muntlig eksamen og at det finnes viktige ikke-deskriptive kategorier som er viktige i studier av vurderingsformen. Som eksempel trekker han bl.a. fram validitet, reliabilitet og stress. Han mener likevel at de seks deskriptive kategoriene kan brukes som et utgangspunkt for forskningen. For eksempel mener han at kategorien 'samhandling' vil kunne være svært relevant for å forstå forbindelsen mellom studentenes læringsstrategier og muntlig eksamensform: " when students anticipate that their understanding will be probed through follow-up questions, they may tend to seek understanding of the material they are studying rather than relying on their ability to simply reproduce what they have read" (Ibid: 375).

2.8 Problemstilling

2.8.1 Utgangspunkt

Utgangspunktet for undersøkelsen er forskning som viser at det er en sammenheng mellom vurderingsform og studentenes læringstilnærming, eller mer presist at det er en sammenheng mellom studentenes oppfatning av vurderingsform og studentenes læringstilnærming. Den australske universitetspedagogen John Biggs (Biggs 1978, 2003) har laget en modell, som gjerne kalles 3P-modellen² ('presage-process-product model'), for å illustrere denne sammenhengen. Siden undersøkelsen tar for seg muntlig eksamen, velger vi en modifisert versjon hentet fra Joughin (2008:94), som er basert på Ramsdens videreutvikling av 3P-modellen kalt "Student learning in context" (Ramsden 1992).

² Denne modellen bygger på arbeidene til Dunkin og Biddle (1974) (jf Richardson 2000:64).



Figur 2: Læringsmodell ved muntlig eksamen

Undersøkelsen tar først og fremst for seg de to nest siste boksene i figur 2, dvs at den har hovedfokus på studentenes oppfatning av muntlig eksamen og vil dessuten forsøke å avdekke hvilke læringstilnærminger disse oppfatningene fører til.

Det bør understrekes at læringsprosessen er mer dynamisk og ikke så liniær som modellen kan gi uttrykk for. Joughin utdyper dette slik:

The 'context of learning' is more dynamic than the above discussion of the model suggests and most contexts change during the process of learning, just as students' educational experiences are constantly evolving. At any given instant all factors of the model may be seen in dynamic interaction (Ibid:93).

2.8.2 Forskningsspørsmål

Problemstillingen kan sammenfattes i to hovedspørsmål:

- 1 Hvilke oppfatninger har studentene av muntlig eksamen?
- 2 Hvordan påvirker disse oppfatningene studentenes læringstilnærminger?

Hovedspørsmål 1 kan deles inn i fire underspørsmål:

a Hvilke holdninger har studentene til muntlig eksamen generelt?

Spørsmål som her skal tas opp her, er:

- Hva slags tidligere erfaringer har de gjort med muntlig eksamen?
- I hvilken grad liker eller misliker de eksamensformen?
- I hvilken grad oppfatter de eksamensformen som utfordrende?
- I hvilken grad ser de på muntlig eksamen som en reliabel eksamensform?
- I hvilken grad ser de på muntlig eksamen som en valid form for eksamen?

b Hvilken kunnskap har studentene om de aktuelle muntlige eksamenene?

Spørsmål som her skal tas opp her, er:

- Hva slags informasjonskilder bruker de?
- Har de kunnskap om hva de skal prøves i?
- Har de kunnskap om selve eksamensforløpet?
- Har de kunnskap om vurderingskriteriene?

c Hvilken forståelse har studentene av eksamensforløpet?

Spørsmål som her skal tas opp her, er:

- Hva slags type kommunikasjonssituasjon?
- Hvilken rolle har de ulike aktørene?
- Hva er det som måles?

d Hvilke strategier bruker studentene ved muntlig eksamen?

Spørsmål som her skal tas opp her, er

- Hvilke strategier bruker de i forberedelsesfasen?
- Hvilke strategier bruker de under eksamensforløpet?

3 Metode

3.1 Datainnsamling

I innsamlingen av data er det brukt en kombinasjon av kvantitative og kvalitative metoder. I april 2007 besvarte 47 førsteårsstudenter i allmennlærerstudiet ved Høgskolen i Østfold en pc-basert enket med en rekke spørsmål knyttet til muntlig eksamen (se vedlegg 1). I mai 2007 ble det i den samme studentgruppen foretatt 8 intervjuer for å utdype spørreundersøkelsen.

Valg av studenter og tidspunktet for innsamlingen av data henger sammen. Disse studentene i allmennlærerutdanningen hadde første året tre obligatoriske fag: norsk, matematikk og pedagogikk. I alle tre fagene hadde man på datainnsamlingstidspunktet muntlig eksamen som eneste vurderingsform. Studentene hadde altså hele vårsemesteret i alle tre fagene måttet forberede seg til en muntlig eksamensform. Da de svarte på enketen, var det bare få dager til første eksamen, og på intervjutidspunktene hadde informantene allerede to muntlige eksamener bak seg. Det var derfor et gunstig tidspunkt for å få ferske inntrykk både av studenters forberedelser til muntlig eksamen og av deres opplevelser av selve eksamensforløpet.

En kombinasjon av metoder kalles gjerne metodetriangulering. Et annet begrep er 'mixed-methods'. Metodetriangulering kan brukes med to ulike hensikter. I det ene tilfellet er hensikten å bekrefte funnet fra en metode ved hjelp av en annen. I det andre er ikke hensikten å bekrefte funn, men å få en utvidet forståelse av forskningsobjektet.

I et vitenskapsteoretisk essay har Kari Røykenes sett på muligheter og begrensninger ved å bruke metodetriangulering i forskningsprosjekter (Røykenes 2006). Røykenes peker på flere fordeler ved å triangulere kvalitative og kvantitative metoder med utgangspunkt i en kvantitativ metode. Et av dem er at det gir "informantene mulighet til å ha noe distanse i forhold til et vanskelig område" (Ibid:10). I den foreliggende undersøkelsen ble for eksempel resultatene fra enketen brukt i intervjuene som utgangspunkt for direkte spørsmål om eksamensangst.

En annen fordel er i følge Røykenes at "det sekvensielle designet gjør undersøkelsene fremadrettet (...) med klare og separate stadier. Dette medfører at undersøkelsen blir enklere å beskrive og rapportere, sammenliknet med en

parallell strategi”. Det må likevel understrekes at designet i denne undersøkelsen ikke var entydig sekvensielt. Det knappe tidsrommet mellom enketen og intervjuene ga undersøkelsen også delvis preg av en parallell strategi. Det må også legges til at kombinasjonen av metoder ikke var forhåndsplanlagt eller tuftet på et bevisst vitenskapsteoretisk fundament. Intervjuene ble gjennomført fordi enketen skapte en nysgjerrighet om å få vite mer om sentrale funn. Bruken av ulike metoder var altså i dette tilfellet ikke basert på ønsket om å bekrefte funn fra en metode, men ble anvendt først og fremst for å få en utvidet og mer komplett forståelse av hvordan muntlig eksamen fortoner seg sett fra studentperspektiv.

3.2 Spørreundersøkelsen

Spørreundersøkelsen ble gjennomført felles for studentkullet på et trinnmøte (jf. kap.3.4) i slutten av april 2007. Det var satt av 40 minutter, og studentene besvarte den nettbaserte undersøkelsen direkte på sine bærbare pc-er. 47 studenter, dvs 66% av kullet, var til stede, og samtlige valgte å svare på enketen.

I hvilken grad er disse studentene representative for hele kullet? Av de 47 studentene som var til stede, var 64% (30) kvinner og 36% (17) menn. Dette svarer godt til kjønnsfordelingen i hele kullet (67% / 33%). Erfaringsmessig er det likevel de mest aktive studentene som oftest deltar på trinnmøter slik at studentene i utvalget sannsynligvis var mer studiemotivert enn gjennomsnittet for hele kullet.

Når det gjelder alder, var 60% (28) yngre enn 25 år, 17% (8) mellom 25 og 29 år, 10% (5) mellom 30 og 35 år og 13% (6) av studentene var eldre enn 35 år. I analysen blir det ikke gått inn på aldersvariabelen siden de absolutte tallene for de fleste alderskategoriene er svært lave.

Siden antall respondenter er lite, er det bare foretatt enkle, deskriptive statistiske analyser. Spørreskjemaet inneholdt en kombinasjon av lukkede og åpne spørsmål (se vedlegg 1), og det har blitt utført en tematisk innholdsanalyse av svarene på de åpne spørsmålene for å kunne kvantifisere dem.

3.3 Intervjuene

Valg av informanter

Intervjuene ble foretatt i mai 2007. Informantene hadde da vært oppe til muntlig eksamen i henholdsvis pedagogikk og matematikk, og var på intervjutidspunktet i ferd med å forberede seg til muntlig eksamen i norsk. Informantene ble ikke valgt tilfeldig ut. Det ble for eksempel valgt ut fem kvinnelige og fem mannlige studenter. Viktigst er kanskje likevel at studentene ble bevisst valgt ut for å forsøke å få fram bredden i studentenes oppfatninger av forskningsspørsmålene. Før vurderingsperioden fikk studentene en e-post fra forsker med spørsmål om de kunne tenke seg å bli intervjuet om deres syn på muntlig eksamen. Alle ti sa seg i utgangspunktet villige til å delta, men ett intervju falt bort av praktiske grunner, og en student valgte å trekke seg fra undersøkelsen, slik at det til sammen ble foretatt åtte intervjuer.

Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført som halvstrukturerte, kvalitative intervju med utgangspunkt i hovedspørsmålene i enketen (se vedlegg 1). Svarene informantene gav, ble i stor grad styrende for oppfølgingsspørsmålene og den videre samtalen for hvert enkelttema. Intervjuene hadde en varighet på mellom 40 og 60 minutter, og hvert intervju ble tatt opp elektronisk og siden skrevet ordrett ned.

Alle intervjuene ble foretatt på forskerens kontor. Før hvert intervju ble studiens hensikt og plan for bearbeiding av data og resultatformidling gjennomgått med hver informant. Det ble særskilt understreket at deltakelsen var frivillig, og at informanten når som helst kunne trekke seg fra deltakelse. Informantene var på intervjutidspunktet naturlig nok opptatte av muntlig eksamen som fenomen, noe som førte til en engasjert tone og fine dialoger i intervjuene.

Analysearbeidet

Analysearbeidet av intervjuene har til en viss grad hatt en fenomenografisk tilnærming. For det første fordi analysen har fokusert på informantens *oppfatninger* av fenomenet muntlig eksamen, men også fordi målet med analysen har vært å identifisere kvalitativt adskilte kategorier av disse oppfatningene, dvs. kartlegge variasjonene i måten å oppfatte muntlig eksamen på.

Fenomenografien er ikke opptatt av å beskrive hva noe er, men hva noe oppfattes å være, og har innført et grunnleggende skille mellom det som kalles første og andre ordens perspektiv (Marton og Booth 2000). Første ordens

perspektiv innebærer at forskeren forsøker å beskrive det man gjerne kaller fakta, dvs ulike aspekter av virkeligheten som kan observeres utenfra. I et andre ordens perspektiv forsøker forskeren å beskrive informanters opplevelser, erfaringer og tanker om ulike sider av virkeligheten. Fokus ligger på å beskrive hvordan informantene opplever virkeligheten, og ikke om denne forståelsen nødvendigvis er riktig eller gal hvis man relaterer den til første ordens perspektiv. Det er altså andre ordens perspektivet som fenomenografien er opptatt av, og det er variasjonen i oppfatninger som er det sentrale (Ibid: 151-154).

Sentralt i analysearbeidet av intervjuundersøkelsen har derfor vært å forsøke å finne frem til så mange oppfatninger som mulig, og det er viktig å presisere at begrepet oppfatninger også innebærer ubevisste eller underforståtte oppfatninger slik Marton har beskrevet begrepet:

Uppfattningar står ofta för det som är underförstått, det som inte behöver sägas eller som inte kan sägas, eftersom det aldrig varit föremål för reflektion. De utgör referensram inom vilken vi samlat våra kunskaper eller den grund, på vilken vi bygger våra resonemang (Marton 1976:20).

Analysen er gjennomført i flere faser. I den første fasen har målet vært å gjøre seg mest mulig kjent med data og danne seg et helhetsinntrykk. Dette har blitt gjort ved gjentatte gjennomlesninger av intervju-utskriftene samtidig med lytting på opptakene for å få med seg de prosodiske faktorene i samtalene. Deretter har forsker systematisk forsøkt å identifisere forskjeller og likheter i informant-utsagnene, for så å lete etter og oppdage beskrivende kategorier og underkategorier til disse. Denne sorteringen har likevel ikke bare vært et produkt av funn i dataene, men har også vært styrt av teoretisk forforståelse.

3.4 Studiene

Organisering

For å forstå alle spørsmålene i undersøkelsen er det nødvendig å vite noe om hvordan studiene var organisert. Første studieår i allmennlærerutdanningen ved HiØ gikk fra høsten 2000 over fra en klassebasert til en årstrinnsbasert organisering. Studentene ble organisert i basisgrupper på fire deltakere med en lærer som fast veileder. Lærerne dannet et tverrfaglig team, bestående av alle faglærerne på trinnet og studiene fikk en periodeinndeling i fagperioder, praksisperioder og tverrfaglige prosjektperioder. Hver uke i fagperiodene ble det avsatt tid til et felles trinnmøte for alle studenter og lærere. Til å koordinere

arbeidet på trinnet ble det opprettet en trinnlederstilling (Maugesten og Kvifte 2003).

3.4.1 Fagene

Undersøkelsen har som siktemål å si noe om studentenes generelle holdninger til muntlig eksamen, men datainnsamlingen – og kanskje særlig intervjuene - vil likevel være preget av eksamensperioden de er inne i på undersøkelsestidspunktet. Det er derfor nødvendig for forståelsen å vite noe også om fagene og særlig eksamensordningene. I det følgende skal vi kort se på hvilken skriftlig informasjon studentene fikk om eksamensordningene. Fremstillingen bygger på emnebeskrivelsene i studieplanen og på den skriftlige informasjonen om eksamen som ble lagt ut på fagenes nettsider.

Norsk 102

Norsk 102 var et 10-vektallskurs som gikk over ett semester. Studentene måtte i løpet av semesteret få godkjent to skriftlige fagtekster for å få anledning til å gå opp til en individuell muntlig eksamen på ca 30 minutters varighet. Eksamenen var organisert i tre deler. Først var det en høytlesningsdel. Studentene måtte på forhånd forberede en opplesning fra en fritt valgt skjønnlitterær tekst. Denne opplesningen skulle vare maksimalt 2 minutter. Deretter fikk kandidatene presentere fritt i 3-5 minutter en av de to fagtekstene de hadde skrevet i semesteret. Om selve presentasjonsformen het det i et informasjonsskriv på norskfagets nettsider: ”Presentasjonen skal være mest mulig reflekterende rundt egen skriveprosess, og ikke bare referat av innholdet i fagteksten”. Den siste delen besto av ”en eksaminasjon av/faglig samtale om pensumlitteraturen”. Her ble studentene prøvd i to emner: elevtekster og barne- og ungdomslitteratur. Om dette se informasjonsskrivet:

Eksaminasjonen i språk tar utgangspunkt i en av de elevtekstene som blir lagt ut på nettet ca ei uke før første eksamensdag. Studentene kan ikke selv velge hvilken elevtekst det skal eksamineres i. Eksamen i litteratur tar utgangspunkt i hele det skjønnlitterære pensumet.

Kandidatenes prestasjoner ble vurdert av intern og ekstern sensor, og det ble gitt graderte karakterer. I emnebeskrivelsen for Norsk 102 står det dette om vurderingsgrunnlaget.

Den avsluttande vurderinga byggjer på:

- dei krava til akademisk standard som gjeld på universitets- og høgskolenivå
- dei generelle måla som er gitt i rammeplanen for utdanninga

- dei måla som er gitt i rammeplanen og planen for studieeininga
- krav til god munnleg framstilling

Matematikk 102

I likhet med norsk var matematikk et 10-vektallskurs som gikk over ett semester. For å få gå opp til muntlig eksamen måtte ”studentene ha deltatt på og fått godkjent sju av ti gjensidige studentrettinger.” Eksamensvarighet var som i norskfaget på ca 30 minutter. Studentene trakk 30 minutter før eksamen en oppgave fra enten geometri og Excel eller praktisk regning og GeoGebra. Deretter fikk de - under oppsyn av en eksamensvakt - forberede seg på oppgaven uten andre hjelpemidler enn papir og blyant. Notatene de eventuelt gjorde i denne forberedelsestiden, kunne de bruke under eksaminasjonen. Under eksamineringen kunne studentene ha med seg sin egen pc og hente fram Excel-filer eller Geogebra-filer. Om hjelpemidler ellers het det i et informasjonsskriv: ”I eksamenslokalet vil studentene selv kunne velge om de vil bruke papir og blyant/penn, eller tavle og tusj/kritt. Passer, linjal og kalkulator vil også være tilgjengelig.”

Også matematikkfaget brukte intern og ekstern sensor og ga graderte karakterer, men i den skriftlige informasjonen fantes ingenting om vurderingsgrunnlaget.

Pedagogikk 101

Pedagogikk 101 skilte seg fra de to andre fagkursene ved at det gikk over to semester og var et 20-vektallskurs. Etter første semester hadde riktignok studentene en fire timers kortsvarsprøve, der de ble prøvd i pedagogiske fagbegrep, men denne prøven hadde ikke status som eksamen. I slutten av andre semester ble det arrangert en eksamen i form av en individuell, muntlig eksamen med en varighet på ca 25 minutter. Denne hadde en todelt organisering: først presenterte kandidaten muntlig et selvvalgt tema i 6- 8 minutter og deretter ble det gjennomført en samtale om sentrale problemstillinger fra hovedemnene i pensum og fra studieerfaringene. Kandidatens prestasjoner ble vurdert av en intern og en ekstern sensor, og det ble gitt graderte karakterer. Det går ikke fram av emnebeskrivelsen noe om kriterier for karakterfastsettelsen eller hva som var vurderingsgrunnlaget.

3.4.2 Drøfting av eksamensinformasjonen

I det følgende blir de muntlige eksamenene slik de fremkommer av den skriftlige eksamensinformasjonen sammenliknet med noen av Joughins aspekter ved muntlig eksamen

Vurderingsmål

Det er i øynefallende at det står svært lite om vurderingsmål. For norskfaget sin del blir det i forbindelse med et delemne understreket at det er forståelse og ikke referat man er ute etter, og dessuten skal vurderingen bygge på ”krav til god munnleg framstilling”. Den øvrige informasjonen om vurderingsgrunnlaget er svært vag som for eksempel ”gjeldende krav til akademisk standard”. For de to andre fagene sin del står det ingenting om vurderingskriterier. Dette står i sterk kontrast til den temmelige detaljerte beskrivelsen av selve eksamensforløpet med for eksempel nøyaktige tidsangivelser for ulike eksamensfaser i norsk og pedagogikk og detaljert oversikt over tillatte hjelpemidler i matematikkfaget.

Samhandling

Alle tre eksamenene hadde innledende element av presentasjon i seg, men det er likevel klare forskjeller. Norskfaget hadde tre elementer: opplesning, presentasjon av fagtekst og elevtekstanalyse. Pedagogikkfaget hadde ett element: presentasjon av selvvalgt fagtema, og i matematikkfaget trakk studentene en oppgave på eksamensdagen som de i utgangspunktet skulle presentere for sensorene. I norsk og pedagogikk var det definert klare tidsrammer for presentasjonsdelen. I matematikkfaget skulle hele eksamen ideelt sett ha presentasjonskarakter, mens hoveddelen av norsk- og pedagogikkeksamenen var dialogbasert. En annen viktig forskjell var at studentene før matematikkeksamen bare fikk 30 minutter til å forberede den faglige presentasjonen, mens den korteste tidsrammen i de andre to fagene var en hel uke.

Autentisitet

Det kan være vanskelig å vurdere eksamenene på dette punktet. Hvis vi tar utgangspunkt i lærerrollen, er det opplagt at muntligheten i seg selv er en viktig del av profesjonskompetansen. Matematikkeksamenen er kanskje den som liknet mest på den profesjonelle virkelighet siden kandidatens presentasjon av en matematikkfaglig oppgave har fellestrekk med lærernes forklaringer av de samme matematikkfaglige temaene overfor elevene i skolen.

Struktur

På dette punktet skilte matematikkeksamenen seg ut fra de to andre ved å ha en mer lukket struktur. Kandidatene trakk en oppgave fra et sett av oppgaver som var klart definert på forhånd, og det var bare denne oppgaven eksamen skulle dreie seg om. I både norsk- og pedagogikkfaget hadde dialogdelen av eksamen mer karakter av en åpen samtale som kunne vandre blant de faglige temaene ut

fra de innspillene som kom. Dette kommer ikke tydelig fram i den skriftlige informasjonen.

3.5 Forskning på egen arbeidsplass

Det er ikke uten videre uproblematisk å skulle drive forskning ”på hjemmebane” (Repstad 2007: 38f). Når man forsker i et miljø og på aktører man kjenner godt - i dette tilfellet ”egne” studenter - kan man lett miste den profesjonelle distansen som god forskning bør ha. Det kan også stilles spørsmål om hvordan denne situasjonen påvirker informantenes svar. Selv om det i dette tilfellet ikke var noen personlige relasjoner mellom forsker og informanter, kjente alle informantene forskeren som en sentral person i studiet både som foreleser og trinnleder. Som vi siden skal se, betyr det mye for studentene i den muntlige eksamenssituasjonen om de kjenner den interne sensoren eller ikke. Intervjusituasjonen og muntlig eksamen er kommunikasjonssituasjoner som har flere fellestrekk. Det er sannsynlig at informantene også under intervjuene var påvirket av at de kjente intervjuer og at svarene deres kan være farget av dette.

På det andre siden kan forskning på egen arbeidsplass ha visse fordeler. Repstad sier det slik:

Kanskje undervurderer de som advarer mot å forske på hjemmebane, de fordelene dette også kan gi. Man skal ikke undervurdere den kilde til motivasjon og utholdenhet det kan være at forskeren er menneskelig berørt i forhold til det miljøet han eller hun forsker i. (...) Dessuten kan forhåndskjennskap til miljøet være en fordel ved at det setter en i stand til å forstå bedre det som skjer, og til å unngå pinlige feilslutninger og misforståelser (Ibid: 38).

Dessuten har det i hele forskningsprosessen vært en bevissthet om de problemene som nevnes ovenfor - for i størst mulig grad å forsøke å motvirke de feilkilder de representerer.

4 Resultater fra spørreundersøkelsen

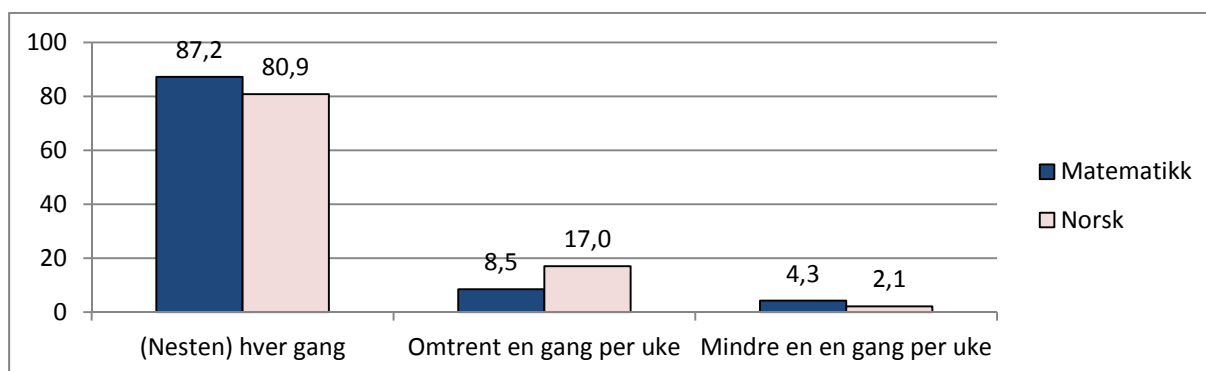
I dette kapitlet blir det redegjort for funnene i spørreundersøkelsen. En utskrift av det elektroniske spørreskjemaet er vedlagt (vedlegg 1).

Om bruken av prosentuering og absolutte tall

I tabellene er resultatene gjengitt både i prosent og i absolutte tall. Dette skyldes først og fremst at resultatene gjør det nødvendig å sammenlikne kvinnelige og mannlige informanter. Siden det totale antallet kvinnelige informanter er nesten dobbelt så høyt som mannlige, vil en sammenlikning basert på absolutte tall være misvisende. Motsatt er det totale antallet informanter i enkelte kategorier svært lavt slik at en liten forskjell i absolutte tall kan gi store og misvisende prosentuelle forskjeller. Det har derfor vært nødvendig med begge verditypene. Når de prosenterte tallene gjengis med en desimal, er dette bare en praktisk måte å markere dem som prosenttall på slik at de med ett blick kan skilles fra absolutte tall selv om de ikke er markert med prosenttegn.

4.1 Studievaner

4.1.1 Deltakelse på forelesninger



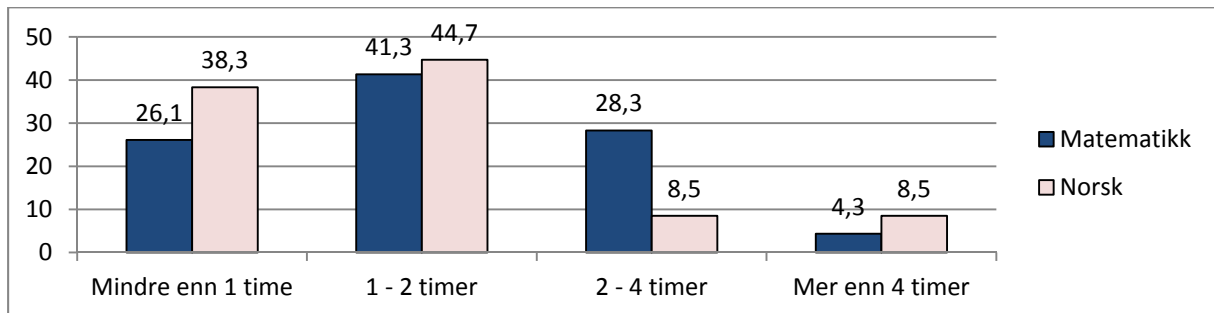
Figur 3: Deltakelse på forelesninger i matematikk og norsk (N=47)

Det ble gitt to trettimers forelesninger i begge fag pr uke. Generelt sett må deltakelsen på forelesninger sies å være god slik figur 3 viser. I matematikk svarer 87% at de har deltatt nesten hver gang, mens det tilsvarende tallet for norskfaget er 81%. Motsatt er det bare 4% og 2% som sier at de deltar mindre

enn en gang pr uke i forelesningene i henholdsvis matematikk og norsk. Det er ingen signifikante kjønnsforskjeller.

4.1.2 Arbeid med fagene

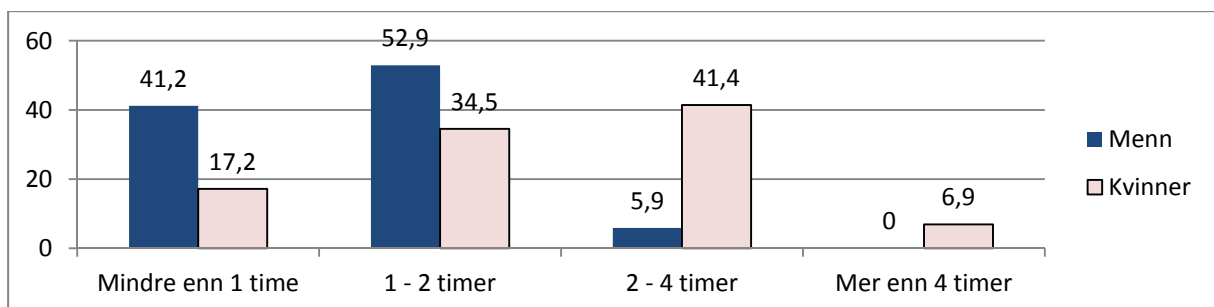
Studentene ble spurt om hvor mange timer de gjennomsnittlig brukte på studiet pr uke i fagene matematikk og norsk. Figur 4 viser hvordan svarene fordelte seg:



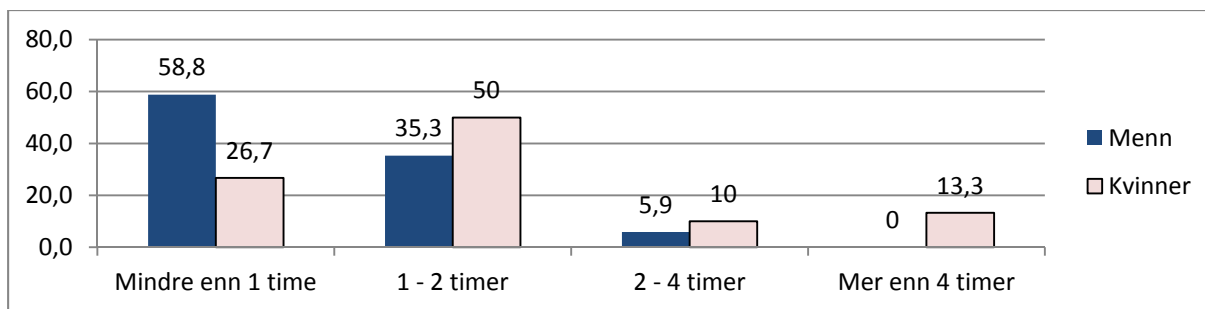
Figur 4: Arbeidsinnsats i % pr uke (N=47)

Vi ser av figuren at studentene totalt sett bruker lite tid på fagene utenom forelesningene. Det vanligste svaret er 1-2 timer, pr fag, og bare noen ganske få studenter bruker mer enn 4 timer pr uke. Av de to fagene kommer norsk enda dårligere ut enn matematikk. Bare 17% av studentene svarer at de bruker to studietimer eller mer til norskfaget pr uke,

Sammenlikner vi kjønnene, ser vi av figur 5 og 6 at kvinnene gjennomsnittlig bruker flere uketimer på studiet i begge fag enn mennene. Ingen av de mannlige studentene oppgir å bruke mer enn fire timer pr uke i de to fagene. Både mennene og kvinnene bruker gjennomsnittlig flere uketimer på studiet i matematikk enn i norsk:



Figur 5: Arbeidsinnsats i % pr uke i matematikkfaget sett i forhold til kjønn (N=47)



Figur 6: Arbeidsinnsats i % pr uke i norskfaget sett i forhold til kjønn (N=47)

Det kan være flere årsaker til at arbeidsinnsatsen ser ut til å være større i matematikk enn i norsk. En viktig årsak er måten studiene er organisert på. Matematikkfaget har som vi har sett, en ordning med obligatoriske rettoppgaver. En annen årsak er sannsynligvis at svært mange studenter føler at de har et faglig svakt utgangspunkt for matematikkundervisningen.

Kort oppsummering:

- Studentene går ofte på forelesninger, men bruker lite tid til å arbeide med fagene
- Studentene går litt oftere på forelesninger i matematikk og bruker noe mer tid til å arbeide med matematikkfaget enn med norskfaget
- Kvinnene arbeider gjennomsnittlig i flere uketimer med studiene enn mennene

4.2 Hvor gode forhåndskunnskaper har studentene om eksamen?

4.2.1 Matematikk 102

Tabell 1: Hvor god kjennskap har du til eksamen i M102?

(N=47)	Antall svar			Antall svar i prosent		
	Menn	Kvinner	Totalt	Menn (N=17)	Kvinner (N=30)	Totalt
Svært god	1	1	2	5,9	3,3	4,3
God	8	20	28	47,1	66,7	59,6
Mindre god	7	8	15	41,2	26,7	31,9
Liten	1	1	2	5,9	3,3	4,3

Majoriteten av studentene mener at de har god kjennskap til eksamen i M102. Over 60% (30) har valgt en positiv svarverdi slik tabell 1 viser. Prosentvis er det flere kvinnelige (70%) enn mannlige studenter (53%) som mener at de har (svært) god kjennskap til eksamen.

4.2.2 Norsk 102

Tabell 2: Hvor god kjennskap har du til eksamen i N102?

(N=46)	Antall svar			Antall svar i prosent		
	Menn	Kvinner	Totalt	Menn (N=17)	Kvinner (N=29)	Totalt
Svært god	0	3	3	0	10,3	6,5
God	10	23	33	58,8	79,3	71,7
Mindre god	6	3	9	35,3	10,3	19,6
Liten	1	0	1	5,9	0	2,2

Vi ser av tabell 2 at 78% av studentene sier at de har god eller svært god kjennskap til eksamen i norsk. Totalt sett kommer norskfaget derfor noe bedre ut enn matematikk. Det er likevel en forbausende høy prosentsats i begge fag som svarer at de har mindre god eller liten kjennskap til eksamen på et tidspunkt i semesteret der det bare er ei uke til eksamensperioden begynner. I likhet med resultatene i matematikk ser det ut til at kvinnene er bedre informert enn mennene.

Kort oppsummering:

- Flertallet av studentene mener at de har god kjennskap til eksamenene i Matematikk 102 og Norsk 102
- En tredel av studentene mener at de har mindre god kjennskap til eksamen i Matematikk 102
- En femdel av studentene mener at de har mindre god kjennskap til eksamen i Norsk 102
- De mannlige studentene oppgir i langt større grad enn kvinnene at de har mindre god kjennskap til eksamenene i begge fag

4.3 Hvor skaffer studentene seg informasjon om eksamen?

Studentene ble spurt om de hadde benyttet seg av seks oppgitte kilder for å skaffe seg informasjon om eksamen i M102 og N102, og de måtte for hver kilde velge mellom alternativene ”Ja, i stor grad”, ”Ja, i noen grad” eller ”Nei”.

4.3.1 Matematikk 102

Tabell 3: Svar på spørsmål om bruk av informasjonskilder uttrykt i gjennomsnittsverdier (Verdier: 1 = Ja, i stor grad; 2 = Ja, i noen grad; 3 = Nei)

<i>Informasjonskilder</i>	<i>Menn</i>	<i>Kvinner</i>	<i>Totalt</i>
Matematikktimene (N=47)	1,76	1,53	1,62
Medstudenter (N=46)	1,94	1,72	1,80
Mandagsmøtene (N= 46)	2,24	1,86	2,00
Nettsidene (N=47)	2,24	2,07	2,13
Veiledningssamtaler (N=45)	2,47	2,43	2,44

Svarfordelingen viser at studentene oftest bruker de to tradisjonelle kildene undervisning og medstudenter, mens de mer ”moderne” informasjonsmulighetene som fellesmøtene, nettsidene og særlig veiledningssamtalene blir mindre brukt. Det er ingen kjønnsforskjeller på rangeringen her, men vi ser at de kvinnelige studentene i noe større grad har brukt alle de ulike kildene enn mennene. Dette er ikke overraskende med tanke på at de kvinnelige studentene gjennomsnittlig føler seg bedre informert.

4.3.2 Norsk 102

Tabell 4: Svar på spørsmål om bruk av informasjonskilder uttrykt i gjennomsnittsverdier (Verdier: 1 = Ja, i stor grad; 2 = Ja, i noen grad; 3 = Nei)

<i>Informasjonskilder</i>	<i>Menn</i>	<i>Kvinner</i>	<i>Totalt</i>
Norsktimene (N=46)	1,88	1,28	1,50
Medstudenter (N=44)	1,88	1,89	1,89
Mandagsmøtene (N= 45)	2,35	1,75	1,98
Nettsidene (N=47)	2,06	2,00	2,02
Veiledningssamtaler (N=44)	2,65	2,59	2,61

Når det gjelder bruk av kunnskapskilder i norskfaget, ser vi at det tegner seg det samme bildet som i matematikk: Undervisning og medstudenter er totalt sett de viktigste kildene, mens veiledningssamtalene ser ut til å ha hatt liten betydning for informasjonen om eksamen. Vi ser også de samme kjønnsforskjellene i de to fagene.

Kort oppsummering:

- De mest brukte informasjonskildene er undervisningen og medstudentene
- De minst brukte informasjonskildene er nettsidene og veiledningssamtalene
- Det er ingen forskjell på de to fagene i bruk av informasjonskilder
- De kvinnelige studentene bruker oftere alle typer informasjonskilder enn de mannlige

4.4 Erfaringer fra tidligere eksamener

I utvalget var det 36% (17) av studentene som hadde eksamenserfaring på høgsolenivå før de begynte på lærerutdanninga. Det dreide seg om et stort spekter av ulike eksamenstyper: hjemmeeksamener, skoleeksamener, gruppeeksamener, mappeeksamener, tverrfaglig hjemmeeksamen bygd på case og praktisk eksamen.

Det går også fram av materialet at studentene har begrenset erfaring fra muntlig eksamen. Svært få har avlagt muntlig eksamen på høgsolenivå, og det ser ut til at de fleste i løpet av hele skolegangen sin bare har vært opp til noen få muntlige eksamener. En svarer at hun aldri har vært oppe til muntlig eksamen, og åtte andre studenter nevner spesifikt at de føler at de har lite erfaring med muntlig. Dessuten ligger erfaring med muntlig eksamen for flere et stykke tilbake i tid. ”Det er en eksamensform jeg er usikker på. Jeg har ikke vært oppe til muntlig eksamen siden 10. klasse”, skriver en kvinnelig student.

De fleste har likevel opplevd muntlig eksamen som positivt. På spørsmålet ”Hva slags erfaringer har du med muntlige eksamener” fordelte svarene seg som vi ser i tabell 5.

Tabell 5: Erfaringer med muntlig eksamen

<i>(N= 46)</i>	<i>Antall svar</i>			<i>Antall svar i prosent</i>		
	Menn	Kvinner	Totalt	Menn <i>(N= 17)</i>	Kvinner <i>(N=29)</i>	Totalt
Svært gode	2	2	4	11,8	6,9	8,7
Gode	14	22	36	82,4	75,9	78,3
Mindre gode	1	4	5	5,9	13,8	10,9
Dårlige	0	1	1	0	3,4	2,2

Vi ser av tabellen at 40 studenter eller hele 87% har gode eller svært gode erfaringer med muntlig eksamen. Bare fem studenter svarer at de har mindre gode

erfaringer og en eneste svarer dårlig. Det kan se ut til at det er en viss forskjell på kjønnene. Prosentvis flere menn enn kvinner svarer at de har hatt svært gode eller gode erfaringer, og bare en mannlig student sier han har hatt negativ erfaring med eksamen.

4.4.1 Begrunnelser for gode erfaringer

Studentene ble bedt om å begrunne erfaringene de hadde gjort med muntlig eksamen. I tabellen nedenfor er svarene på det åpne spørsmålet analysert og delt inn i undergrupper, og som tabell 6 viser, er det karakterene som oftest trekkes fram som begrunnelse for gode erfaringer.

Tabell 6: Begrunnelser for gode erfaringer med muntlig eksamen

<i>(N= 40)</i>	<i>Antall svar</i>			<i>Antall svar i prosent</i>		
	Menn	Kvinner	Totalt	Menn (N=16)	Kvinner (N= 24)	Totalt
Fornøyd med karakterene	8	6	14	50,0	25,0	35,0
Gode forberedelser	1	4	5	6,3	16,7	12,5
Positive erfaringer med sensorene	0	4	4	0	16,7	10,0
Bedre eksamens-form enn forventet	1	3	4	6,3	12,5	10,0
Muligheter for å styre eksamen	3	1	4	18,8	4,2	10,0
Er en verbal person	2	1	3	11,8	4,2	7,5
Muligheter for hjelp	1	1	2	6,3	4,2	5,0
Fint å bli fort ferdig	1	1	2	3,3	4,2	5,0
Heldig med tema	0	1	1	0	4,2	2,5

Dessuten ser vi at det er mennene som oftest oppgir karakterer som årsak til at de er fornøyde med eksamenstypen. Også for en del av de andre svarvariantene er det kjønnsforskjeller. Mennene kan se ut til å være mer trygge på seg selv og sin evne til å ” snakke seg til” en god karakter. En av dem sier for eksempel:

Liker å prate, det kommer lett for meg. Er som regel ikke nervøs, og er en reflektert ung mann (34M).

Og flere peker på muligheten til å ” styre” eksamenssituasjonen, slik dette eksemplet viser:

Det er lettere å snakke rundt en muntlig eksamen. Og klarer du ikke å svare konkret på et spørsmål, kan man vri på spørsmålet så det blir enklere å svare (12M).

Kvinnene på sin side ser ut til å være mer opptatt av at de er godt forberedt enn mennene. Dette dreier seg for det første om den informasjonen de har fått om eksamen på forhånd:

Følte jeg fikk god informasjon i forkant (20K).

for det andre om det faglige opplegget:

Vi fikk god repetisjon rett før eksamen. Lærerne hjalp oss mye (4K).

Og dessuten om eget kunnskapsnivå:

Kunne faget godt også, så det ble en god opplevelse (13K).

Kvinnene ser i det hele tatt ut til å være mer opptatt av de andre aktørene i den muntlige eksamenssituasjonen, og flere viser til positive erfaringer med sensorene som de har opplevd som ”koselige”, ”vennlige”, ”snille” og ”blide”. Flere kvinner er også inne på at muntlig ikke ”var så skummelt som (...) forventet”, og at det i seg selv var en positiv erfaring.

Det skal til slutt likevel understrekes at antallet svar på de ulike kategoriene er så lavt, at det ikke er grunnlag for å trekke noen konklusjon om kjønnsforskjeller her.

4.4.2 Begrunnelser for mindre gode erfaringer

Bare en mannlig og fem kvinnelig studenter oppgav at de hadde mindre gode erfaringer ved muntlig eksamen. Den mannlige studenten begrunner den dårlige opplevelsen med at han ikke er en verbal person, mens blant kvinnene er det eksamensnerver som dominerer kommentarene. Fire av de kvinnelige studenter nevner dette, og en av dem skriver om hvordan nervøsiteten hemmer henne i eksamenssituasjonen:

Jeg blir veldig nervøs, og får ikke fram alt jeg egentlig kan av den grunn.

Vil liksom bare bli ferdig med det (33K).

Et par mannlige studenter nevner nervøsiteten i en annen sammenheng, men de synes ikke det har hemmet dem i eksamenssituasjonen, og de opplever det derfor ikke som negativt. En skriver for eksempel:

Har egentlig vært greit når jeg har kommet inn i rommet, men var sinnsyk nervøs før det (32M).

Og en annen ser på nervøsiteten ved muntlig eksamen som en positiv faktor:

Har stort sett gjort det bra, og da blir det jo gode erfaringer! I tillegg så er det en god måte å yte sitt beste ved å bli litt stresset og få adrenalinet til å pumpe, når man er i en situasjon man får litt press på seg til å prestere (29M).

Kort oppsummering:

- Studentene har liten erfaring med muntlig eksamensform
- De fleste studentene har gode erfaringer med muntlig eksamensform
- Tilfredshet med karakteren trekkes oftest fram som begrunnelse for gode erfaringer
- Eksamensnerver trekkes oftest fram som begrunnelse for mindre gode erfaringer

4.5 Skriftlig eller muntlig eksamen?

På spørsmålet om studentene generelt foretrekker muntlige eller skriftlige eksamener, svarer i underkant av en tredel av studentene at de foretrekker muntlig eksamen. Dette er imidlertid noe misvisende, for tabell 7 viser at det er stor forskjell på kjønnene i synet på hvilken eksamensform de generelt foretrekker. Et klart flertall av mennene svarer muntlig eksamen, mens bare fire av kvinnene svarer det samme.

Tabell 7: Generelt foretrukket eksamenstype i %

<i>N=45</i>	<i>Antall svar</i>			<i>Antall svar i prosent</i>		
	Menn	Kvinner	Totalt	Menn (N=17)	Kvinner (N=28)	Totalt
Muntlig eksamen	10	4	14	58,8	14,3	31,1
Skriftlig eksamen	7	24	31	41,2	85,7	68,9

4.5.1 Begrunnelser for å foretrekke skriftlig eksamen

Studentene ble også bedt om å begrunne hvorfor de fortrakk skriftlig eller muntlig eksamen. Begrunnelsene for å velge skriftlig eksamen kan deles inn i sju svartyper. Fire av dem handler om det de oppfatter som positive trekk ved skriftlig eksamen: Bedre tid, mer erfaring med eksamenstypen, flinkere til å skrive og bedre karakter. Mens de tre siste handler om negative trekk ved muntlig eksamen: Nervøsitet, ubehaglig personlig aspekt og lotteripreg

Tabell 8: Studentbegrunnelser for å foretrekke skriftlig eksamen

<i>(N=31)</i>	<i>Antall svar</i>			<i>Antall svar i prosent</i>		
	Menn	Kvinner	Totalt	Menn (N=7)	Kvinner (N=24)	Totalt
Mer tid til å tenke på skriftlig	6	12	18	87,5	50,0	58,1
Mer nervøs på muntlig	1	12	13	14,3	50,0	41,9
Mest erfaring med skriftlig	0	4	4	0	16,7	12,9
Ubehagelig personlig aspekt ved muntlig	1	3	4	14,3	12,5	12,9
Muntlig har lotteripreg	1	3	4	14,3	12,5	12,9
Uttrykker seg best skriftlig	0	1	1	0	4,2	3,2
Fått bedre karakterer på skriftlig	0	1	1	0	4,2	3,2

Vi ser at tidsfaktoren er en av de viktigste årsakene til at studenter foretrekker skriftlig eksamen. En mannlig student sier det slik:

For hvis det er noe man ikke kan, kan det hende at svaret faller på plass i løpet av dagen når man får sett over oppgaven flere ganger. Mens på muntlig, må man kunne svaret med en gang man blir spurt (29M).

Også kvinnene er opptatt av tidsfaktoren, slik disse typiske svarene viser:

Ved skriftlige eksamener har man tid til å sitte og gruble, og prøve å feile litt (44K).

Jeg blir så nervøs på muntlige prøver at jeg er redd jeg glemmer en del av det jeg kan. På skriftlige prøver har man lenger tid til å tenke (38K).

Det siste eksempelet tar også opp nervøsitet, og for kvinnene er nervøsitet på muntlig eksamen en like viktig faktor for å foretrekke skriftlig eksamen som tidsfaktoren, mens bare en mann nevner dette.

Det er dessuten bare kvinner som nevner mer erfaring med skriftlig som en viktig årsak til at de foretrekker skriftlig eksamen. Erfaring blir tydeligvis sett på som et middel mot nervøsitet på linje med tidsfaktoren:

Er ikke på langt nær så nervøs. Har større erfaring med skriftlige eksamener, har lenger tid å tenke på (36F).

Både tids-, erfarings- personlighets- og lotteri-faktoren kan være med på å forsterke nervøsitetsfaktoren. Studentene opplever til muntlig at de befinner seg i en tidsmessig presset situasjon som de har svært begrenset erfaring med, hvor tilfeldigheter avgjør hva slags oppgave de skal besvare og hvor de i tillegg blir

sett og vurdert som personer. På denne bakgrunnen er det ikke vanskelig å forstå at de blir nervøse, og at de opplever situasjonen så ubehagelig at de heller foretrekker en annen eksamensform selv om de da må regne med en dårligere karakter. Men hvorfor er det tilsynelatende så stor forskjell på mennene og kvinnene her? Hvis det er redselen for å bli sett i en situasjon man ikke mestrer som er grunnlaget for frykten, har de mannlige studentene i så fall større tro på å mestre en relativt uforutsigbar situasjon, eller er de i utgangspunktet mindre redde for å være i en situasjon de ikke helt behersker eller ikke har helt kontroll over?

Et annet spørsmål er hvorfor det er så viktig å få bedre tid til å tenke, hvis de likevel tror at de får bedre karakter på muntlig. Betyr det at det er viktigere for dem å få vist det de føler de kan av fagkunnskaper enn å få en god karakter? Eller er det tidsnøden som er en så viktig faktor for ubehaget ved muntlig at de heller tar en dårlig karakter på kjøpet for å slippe å oppleve en situasjon de ikke mestrer?

4.5.2 Begrunnelser for å foretrekke muntlig eksamen

Kommentarene fordeler seg på fire kategorier:

- Fortere ferdig (4)
- Uttrykker seg best muntlig (3)
- Muligheter for å få hjelp ved muntlig eksamen (2)
- Fått bedre karakterer på muntlig eksamen (1)

Antall kommentarer er her så lavt at vi bør være svært forsiktige med å tolke dem. Tidsfaktoren blir igjen nevnt oftest, men denne gang blir god tid under eksamen sett på som negativt:

Bli fort lei når jeg sitter så lenge. Derfor blir innsatsen dårligere på slutten av eksamen. Muntlig varer ikke så lenge (13K).

Dessuten blir den raske tilbakemeldingen ved muntlige eksamen sett på som en positiv faktor:

Det er godt å bli fort ferdig, det henger ikke over deg i lenger tid, og du får tilbakemelding raskt. Både i forhold til hvordan det du selv opplevde det under eksaminering, og karakter (47M).

Det er interessant at bare en student oppgir karakter som årsak til at vedkommende foretrekker muntlig eksamen. Bare en student brukte karakter

som begrunnelse for å foretrekke skriftlig eksamen også. Det kan bety at de fleste studentene oppfatter spørsmålet løsrevet fra karakterspørsmålet. Hvis de hadde blitt spurt ”hvis du kunne velge fritt mellom skriftlig og muntlig eksamen i fagene, hvilken eksamensform ville du velge da, ville antagelig flere studenter ha svart muntlig. Disse foretrekker skriftlig, men er villige til å ta ubehaget ved muntlig for å oppnå en bedre karakter.

4.5.3 Er studentenes foretrukne eksamensform avhengig av fag?

Studentene ble også spurt om de ville ha foretrukket en skriftlig eksamensform i de to forestående eksamenene i norsk (N102) og matematikk (M102).

Tabell 9: Foretrekker skriftlig eksamensform

	<i>Antall svar</i>			<i>Antall svar i prosent</i>		
	Menn	Kvinner	Totalt	Menn	Kvinner	Totalt
Foretrekker generelt skriftlig	7	24	31	41,2	85,7	68,9
Ville ha foretrukket skriftlig i M102	7	19	26	41,2	65,5	56,6
Ville ha foretrukket skriftlig i N102	5	9	14	29,4	30,0	29,8

Tabell 9 viser to interessante forhold. For det første at det er færre studenter som svarer at de ville ha foretrukket skriftlig eksamen i de to forestående eksamenene enn det er studenter som svarer at de foretrekker skriftlig eksamen generelt. Det styrker antagelsen ovenfor om at spørsmålet angående generell foretrukket eksamensform er blitt besvart løsrevet fra karakteraspektet.

For det andre ser vi klare forskjeller mellom fagene. Nesten dobbelt så mange studenter ville foretrukket skriftlig eksamen i matematikk enn tilfellet er for norskfaget. Begrunnelsene som blir gitt, peker på en oppfatning hos mange av at matematikkfaget passer best skriftlig:

Matematikk er et fag hvor tid og tanker brukes mest effektivt på en skriftlig form (35M).

Å snakke om tall er vitenskaplig vanskeligere enn å regne med dem (8M).

Fordi jeg synes matematikk er lettere å beskrive med tegninger og ord på papiret fremfor å vise ting og snakke om matematikk (29M).

Siden mange synes matematikkfaget er vanskelig, blir tidsfaktoren særlig viktig for dem. Ved muntlig eksamen føler de at de må svare med en gang, mens de ved en skriftlig variant kan prøve seg frem med ulike løsninger:

Matematikk er et fag jeg synes er vanskelig, og ved skriftlig eksamen får man bedre tid til å tenke seg om og prøve seg fram (10K).

Føler at jeg ikke kan stoffet, mye er vanskelig og enklere å tenke ut hvis man kan sitte å pusle med kladd (20K).

Fordi da får man bedre tid til å resonere seg frem til svaret (28K).

Bare 30 % av studentene ville ha foretrukket en skriftlig eksamen i norsk. Det kan virke som studentene oppfatter dette faget som mindre faglig utfordrende. I motsetning til matematikk som de mener krever et riktig svar, inneholder norskfaget mer emner man kan ”snakke rundt”:

Lettere å snakke rundt dette emnet enn å skrive (15K).

Fordi jeg synes det er lettere å snakke om bøkene og elevtekstene enn å skrive det (1K).

Akkurat norsken føler jeg at jeg har god kontroll over, og jeg tror at dette faget egner seg best for muntlig eksamen (38K).

Kort oppsummering:

- Et klart flertall av de kvinnelige studentene foretrekker generelt en skriftlig eksamensform
- Et flertall av de mannlige studentene foretrekker generelt en muntlig eksamensform
- Hovedbegrunnelsen for å foretrekke skriftlig eksamensform er ” bedre tid til å tenke”
- De kvinnelige studentene oppgir like ofte nervøsiteten ved muntlig eksamen som en begrunnelse for å foretrekke skriftlig eksamensform
- Det er langt flere studenter av begge kjønn som foretrekker muntlig eksamensform i Norsk 102 enn i Matematikk 102

4.6 Forbereder studentene seg annerledes til muntlig eksamen?

Tabell 10: Forbereder du deg annerledes til muntlig eksamen?

<i>(N=47)</i>	<i>Antall svar</i>			<i>Antall svar i prosent</i>		
	Menn	Kvinner	Totalt	Menn	Kvinner	Totalt
Ja	8	15	23	47,1	50,0	48,9
Nei	9	15	24	52,9	50,0	51,1

Vi ser at om lag halvparten av studentene sier at de forbereder seg annerledes til muntlig eksamen. Disse studentene ble spurt om hvilken måte de forberedte seg annerledes på. Svarene fordelte seg på fire kategorier slik tabell 11 viser.

Tabell 11: Annerledes forberedelser til muntlig eksamen

<i>(N=23)</i>	<i>Antall svar</i>			<i>Antall svar i prosent</i>		
	Menn	Kvinner	Totalt	Menn (N=8)	Kvinner (N=15)	Totalt
Mer fokus på muntlighet	6	14	20	75,0	93,3	87,0
Mer fokus på samarbeid	2	4	6	25,0	26,7	26,1
Mer forberedelse	0	2	0	0	13,3	8,7
Mer tankekart /stikkord	1	0	1	12,5	0	4,3

Det er ikke særlig forbausende at det vanligste svaret dreier seg om en form for retorikk. Studentene er før muntlig eksamen mer opptatt av å tenke gjennom hva slags form svarene på eksamen skal ha enn de er før en skriftlig eksamen:

Tenke mer igjennom hvordan jeg skal formulere meg (3K).

Bruker litt mer tid på formuleringer og presentasjonsteknikk (46M).

Har nok større fokus på å ha formulert tanker på forhånd (47M).

Det virker som om det er tidsfaktoren som gjør at de i større grad forsøker å planlegge svarene på forhånd:

På muntlig må jeg kunne snakke om et tema uten å nøle for mye (K1).

Må planlegge mye mer, for man har ikke så god tid til å sitte og tenke gjennom svarene (18K).

Fokuset på forhåndsplanlegging gjør at studentene opplever forberedelsene til muntlig som mindre puggorientert:

Jeg pugges det ikke bare inn, men lærer meg å snakke om det (23K).

Til skriftlig er det bare pugging av stoff og jeg sitter stort sett for meg selv og leser. Hvis jeg forbereder meg til muntlig, pleier jeg som regel å få andre til å stille meg spørsmål eller jeg leser eller forteller høyt for noen (40k).

Det siste sitatet viser også til samarbeidslæring og vi ser av tabell 11 at flere andre studenter er inne på det samme:

Under forberedelse til muntlig eksamener har jeg øvd meg mer muntlig i kollokviégrupper osv (11K).

Diskuterer i større grad med flere det stoffet vi har til muntlig. Vi skal jo tross alt prate på eksamen. Leser mer alene når det er skriftlig (37K).

To kvinnelige studenter svarer dessuten at de bruker mer tid på forberedelsene til muntlig, og en mannlig student bruker ”mer tankekart og stikkord enn å løse oppgaver skriftlig”.

Kort oppsummering:

- Halvparten av studentene sier at de forbereder seg annerledes til muntlig eksamen
- Studentene er mer opptatt av å planlegge svarene på forhånd til muntlig eksamen
- Studentene opplever forberedelsene til muntlig eksamen som mindre puggorientert
- Studentene samarbeider oftere med andre under forberedelsene til muntlig eksamen

4.7 Forberedelser i inneværende semester

Studentene ble også spurt om hvordan de hadde tenkt å forberede seg til eksamen i Matematikk 102 og Norsk 102.

4.7.1 Matematikk 102

Tabell 12: Informanter som nevner ulike aspekt ved forberedelsene til M102

<i>(N=47)</i>	<i>Antall svar</i>			<i>Antall svar i prosent</i>		
	Menn	Kvinner	Totalt	Menn (N=17)	Kvinner (N=30)	Totalt
Fokuserte aspekt:						
Lese pensum	11	17	28	64,7	56,7	59,6
Gjøre oppgaver	4	20	24	23,5	66,7	51,1
Samarbeid	7	7	14	41,2	23,3	29,8
Enkelttemaer	2	7	9	11,8	23,3	19,2
Muntlighet	1	5	6	5,9	16,7	12,8

Som tabell 12 viser, kan studentenes svar deles inn i fem fokuserte aspekt:

Lese pensum

Svært mange har naturlig nok fokus på å lese pensum. I denne kategorien har jeg også tatt med generelle svar av typen ”gå gjennom alle temaene”(1K), ”repetere alle emnene”(4K), ”jobbe meg gjennom tema for tema” (9K). Disse kan utmerket godt ha et element av oppgaveregning i seg, og mange nevner både lesing og oppgaveregning i svarene sine:

Lese gjennom hvert emne grovt for så å gjøre oppgaver (20K).

Gjøre oppgaver

Her er bare de svarene som eksplisitt nevner oppgaver eller regning tatt med:

Regne masse oppgaver, gå gjennom de ulike temaene så godt det lar seg gjøre (31K).

Regne, regne, regne (25K).

Det er prosentvis langt flere kvinnelige studenter enn mannlige som nevner oppgaveregning.

Samarbeid

Ganske mange av studentene nevner at de vil forberede seg sammen med andre:

Først lese hver for oss, så gå sammen i basisgruppa og lese sammen. Snakke om det vi har lest, og lære hverandre stoffet (29M).

Sitte i lesegrupper, og ta det sammen med andre. Jeg lærer bedre av å ha folk rundt meg, kontra helt alene. Er avhengig av å kunne diskutere (32M).

I denne kategorien ser vi en overvekt av mannlige studenter.

Enkeltemaer

Tre av de kvinnelige studentene nevner spesielt dataprogrammene på pensum:

gjøre oppgavene i geogebra og excel (2K), (...) gå gjennom excel og geogebra (3K).

Og tre kvinnelige studenter trekker fram arbeidet med begrep:

Regne mange oppgaver å jobbe med å få inn begreper (41K).

Gjøre oppgaver og prøve å forklare for meg selv hva som ligger i ulike begreper (45K).

Tre studenter trekker også fram arbeid med problemområder. De vil først skaffe seg en oversikt og så spesielt arbeide med det de synes er vanskelig:

Lese pensum, gjøre oppgaver, og notere evt ting jeg ikke får til, og så øve på det (12M).

Lese og øve masse på alt vi har gått gjennom, spesielt det jeg synes er vanskelig. I tillegg til å lese, drøfte, diskutere og gjøre oppgaver til temaene (38K).

Se på semesterplan, hvilke temaer har vi vært gjennom. Arbeide med hvert tema, med spesielt fokus på det jeg føler jeg har minst kontroll på (47M).

Muntlighet

Seks av studentene trekker spesielt fram at de vil arbeide med det muntlige aspektet ved eksamen. Fem av disse studentene er kvinner:

(...) forsøke å forklare vanskelige emner for mamma eller en eller annen person som ikke har de samme fagene, for å se om jeg klarer å formulere meg på en måte som er forståelig (28K).

Stå foran speilet og snakke til meg selv (...) (30M).

4.7.2 Norsk 102

Som for matematikkfaget kan svarene deles inn i fem fokuserte aspekt.

Tabell 13: Antall informanter som nevner ulike aspekt ved forberedelsene til N102

<i>(N=47)</i>	<i>Antall svar</i>			<i>Antall svar i prosent</i>		
	Menn	Kvinner	Totalt	Menn <i>(N=17)</i>	Kvinner <i>(N=30)</i>	Totalt
Fokuserte aspekt:						
Lese pensum	15	24	39	88,2	80,0	83,0
Samarbeid	8	9	17	47,1	30,0	36,2
Avgrensing av pensum	3	9	12	17,6	30,0	25,5
Gjøre oppgaver	1	7	8	5,9	23,3	17,0
Muntlighet	0	4	4	0	13,3	8,5

Lese pensum

Over 80% av studentene svarer varianter av at de skal lese pensum:

Lese, lese,lese! (25K). Mye lesing (30M). Lese godt, repetere (43K).

Prøve å komme gjennom pensum (44K).

De fleste skal kombinere lesingen med andre aktiviteter:

Gå gjennom pensumet. Samarbeide med andre medstudenter (4K).

Lese om emnet og skrive notater (13K).

Øve masse på alt vi har gjennomgått, både gjennom lesing, drøfting og oppgaver (38K).

Gjøre oppgaver

Bare åtte av studentene sier de vil arbeide med oppgaver. Tre av disse spesifiserer ikke hva slags oppgaver de vil gjøre. Fire trekker fram arbeid med elevtekster, mens bare en nevner litterær analyse.

Samarbeid

I likhet med matematikk er antallet studenter som spesifikt nevner at de har tenkt å samarbeide med andre under eksamensforberedelsene, relativt høyt:

Jobbe i grupper og på egenhånd.(...) Høre hverandre og diskutere rundt eksamensstoffet (24M).

Først lese hver for oss, så gå sammen i basisgruppa og lese sammen. Snakke om det vi har lest og lære hverandre stoffet (29M).

Avgrensning av pensum

Hver fjerde student har fokus på oppsummeringer, tankekart eller notater:

Referat av bøkene vi har lest (...) Lage oppsummeringer av viktige temaer og tankekart. (17K),

Ta notater. Lage tankekart (27M).

At så mange studenter er opptatt av dette, kan ha sammenheng med behovet for å få avgrenset og strukturert eksamensstoffet i forhold til hva de tror de kan få til eksamen. Flere vil ”fokusere på gjennomgått undervisning” (36K), og en mannlig student sier det slik:

Få oversikt over aktuelle tema, øve litt på alt, men mest på temaer som jeg ser som sentrale (47M).

Muntlighet

Svært få studenter nevner spesifikt at de skal øve seg muntlig når de forbereder seg til norskeksamenen. Samtidig har vi sett at ganske mange vil forberede seg sammen med andre, og da vil de automatisk få trening i å snakke om fagstoffet.

4.7.3 Generelle trekk ved begge fag

Hvis vi sammenlikner svarene studentene har gitt på spørsmålene om forberedelsene i de to fagene, er det noen trekk ved forberedelsene som trer tydelig fram:

- 1 Studentene er opptatt av å forberede seg til eksamen
- 2 Mange studenter starter forberedelsene med å forsøke å skaffe seg generell oversikt over pensum
- 3 Relativt mange studenter vil samarbeide med andre under forberedelsene

4.7.4 Forbereder studentene seg ulikt til ulike fag?

Både for matematikk- og norskfaget sin del er studentene opptatt av å lese pensum. Dette har en naturlig sammenheng med ønsket om å skaffe seg en oversikt over emnene som kan bli gjenstand for eksaminasjon. Riktignok er det prosentvis flere som svarer ”lese pensum” i norskfaget, men samtidig er det langt flere studenter som er opptatt av å gjøre oppgaver i matematikkfaget. Dette har sannsynligvis sin forklaring i at matematikkfaget tradisjonelt blir sett på som et ”regne-fag” der hovedaktiviteten er å løse oppgaver. Dette kan også være grunnen til at flere vil øve på det muntlige aspektet ved matematikkeksamen siden de har mindre erfaring i ”muntlig matematikk” enn i ”muntlig norsk”.

Det kan virke som om studentene er mer opptatt av å få avgrenset pensum for norskeksamenen. Nesten ingen av studentene fokuserer på dette aspektet i forbindelse med forberedelsene til matematikkeksamenen. Dette kan ha sammenheng med at de oppfatter matematikkemnet som tydelig strukturert i seg selv. I matematikk føler de sannsynligvis at de vet hvilke emner de kan få til eksamen, mens i norsk er de mer i villrede.

4.7.5 Er det kjønnsforskjeller på eksamensforberedelsene?

Det er to svarforskjeller mellom kjønnene som er iøynefallende i begge fagene. For det første er det langt flere kvinnelige studenter enn mannlige som eksplisitt svarer at de vil arbeide med oppgaver i begge fagene. For det andre er det langt flere menn enn kvinner som sier at de vil samarbeide med andre under eksamensforberedelsene.

Dette trenger likevel ikke å bety at det er reelle forskjeller mellom kjønnene i måten å forberede seg på. Det er for eksempel ikke sannsynlig at mennene arbeider mindre med oppgaver enn kvinnene siden mennene oftere enn kvinnene sier at de samarbeider med andre. For det er vanskelig å tenke seg at et slikt samarbeid ikke inneholder et betydelig innslag av oppgaveløsning.

Enkelte av de andre svarkategoriene er dominert av kvinnelige studenter. Det gjelder enkelttemaer i matematikken, der det bare er kvinner som trekker fram

arbeid med dataprogram og arbeid med matematiske begrep. Dessuten er det bare en mannlig student som eksplisitt svarer at han vil arbeide med det muntlige aspektet ved eksamen. Felles for disse svarkategoriene er imidlertid at de absolutte tallene er så små, at det er helt umulig å trekke noen konklusjoner.

Kort oppsummering:

- Studentene er opptatt av å forberede seg til de forestående eksamenene
- Relativt mange studenter vil samarbeide med andre under forberedelsene
- Mange studenter vil starte forberedelsene med å forsøke å skaffe seg generell oversikt over pensum
- Flere kvinnelige enn mannlige studenter sier at de vil arbeide med oppgaver
- Flere mannlige enn kvinnelige studenter sier at de vil samarbeide under forberedelsene

4.8 Bruker studentene strategier i eksamenssituasjonen?

Studentene ble spurt om de hadde tenkt på hvordan de skulle opptre i eksamenssituasjonen. Av tabell 14 ser vi at mer enn en tredel av studentene svarte be- nektende på spørsmålet.

Tabell 14: Har du tenkt på hvordan du skal opptre i eksamenssituasjonen?

<i>(N=47)</i>	<i>Antall svar</i>			<i>Antall svar i prosent</i>		
	Menn	Kvinner	Totalt	Menn <i>(N=17)</i>	Kvinner <i>(N=30)</i>	Totalt
Ja	10	20	30	58,8	66,7	63,8
Nei	7	10	17	41,2	33,3	36,2

De studentene som svarte bekræftende, ble bedt om å fortelle hva de hadde tenkt på. Som vi har sett tidligere, har studentene begrenset erfaring med muntlig eksamen. Svarene til enkelte studenter tyder også på at de ikke har noen klar forestilling om hva som skal foregå i eksamenssituasjonen. De satser derfor på å møte opp så godt forberedt som mulig, og så får eksamen gå som den kan:

Forberede meg godt! Være uthvilt og møte opp med stort mot (43K)!

Jeg prøver å lese så mye at jeg er forberedt på så mye som mulig, (...), og så får det gå så bra som det kan (44K)!

Innholdet i de andre svarene lar seg grovt dele inn i tre typer. Det dreier seg om å gjøre godt inntrykk, å være aktiv eller å mestre stress:

Tabell 15: Hvordan har du tenkt å opptre i eksamenssituasjonen?

(N= 30)	Antall svar			Antall svar i prosent		
	Menn	Kvinner	Totalt	Menn (N= 10)	Kvinner (N=20)	Totalt
Fokus på:						
Å gjøre godt inntrykk	9	8	17	90	40	56,7
Å være aktiv	2	9	11	20	45	36,7
Å mestre stress	1	7	8	10	35	26,7

Å gjøre godt inntrykk

”Førsteintrykk er viktig, sier en (15K) og flere er inne på det samme. Det er derfor viktig å hilse på sensor innledningsvis. Det er dessuten positivt hvis man framstår som ”høflig og blid” (9K), ”sikker og imøtekommende” (12K), ”mest mulig utadvendt” (17K), ”tydelig og presis” (28K), ”kontrollert og iaktpå-givende” (34M), ”saklig” (35M), ”interessert og seriøs” (46M) og med ”god selvtillit” (11K). Motsatt må man ”unngå stamming” (20K) og ”nøling” og ”ikke være kverulerende og spesielt påståelig” (47M). Samtidig er det også viktig at man ikke forstiller seg, men at det inntrykket man gir, er ekte:

Det er viktig å gjøre et godt førsteintrykk og inntrykk ellers. Kanskje prøve å ha et glimt i øyet (men ikke tvinge det fram, la det komme naturlig (34M).

Vær deg selv og ikke prøv å fremstå som en annen person (skuespill) (46M).

Å være aktiv

Flere har tenkt å ha en aktiv strategi. Det dreier seg om strategier som å ta initiativ i samtalen, å snakke mye selv eller å forsøke å skjule eller vise hva man kan:

Jeg har planer om å bestemme på forhånd hva jeg vil legge fram, evt i forberedelsestiden. Hvis jeg prater mye selv, kanskje jeg slipper unna spørsmål om ting jeg ikke kan så godt (1K).

Prøve å snakke mest mulig selv. Får jeg et spørsmål jeg ikke kan svare på, må jeg likevel prøve. Det kan hende jeg har noe riktig (13K).

Prøve å vise at jeg kan mest mulig (9K).

Prøve å være litt selvsikker og prate mye selvstendig (28K).

Å mestre stress

Vi har allerede sett at muntlig eksamen for mange forbindes med nerver. For mange blir det å beholde roen i eksamenssituasjonen et viktig poeng:

Hvordan man skal unngå stamming, få vekk noe av nervene og presset (20K).

Prøve å være rolig og ikke få panikk. (noe som kan være svært vanskelig når man er sykkelig nervøs) (38K).

Noen har på forhånd tenkt ut strategier for stressmestring:

Hvis jeg blir nervøs/får jernteppe, og bare prøve å holde hodet kaldt, og vri meg litt unna (32M).

Forholde seg rolig. Snakke sakte (36K).

Jeg har tenkt på at det kan stoppe opp. Jeg tenker da at det er lurt å puste rolig (42 K).

4.8.1 Er det kjønnsforskjeller på eksamensstrategiene?

Tabell 15 viser at en større prosentdel av de kvinnelige studentene sier at de har tenkt på hvordan de vil opptre i eksamenssituasjonen. Det kan derfor se ut som de kvinnelige studentene i gjennomsnitt er noe mer bevisste på strategier under eksamen enn hva de mannlige er. Det er også en forskjell på kjønnene når vi ser på hvilket fokus de har. De mannlige studentene har nesten ensidig fokus på å gjøre et godt inntrykk, mens kvinnenenes svar fordeler seg ganske jevnt på de tre kategoriene. Siden antall svar er så lavt, kan vi heller ikke her trekke noen entydige konklusjoner.

Kort oppsummering:

- Nesten to tredeler av studentene sier at de har tenkt på hvordan de skal opptre i eksamenssituasjonen
- Det er særlig tre forhold studentene har tenkt på:
 - å gjøre godt inntrykk
 - å være aktiv
 - å mestre stress
- Prosentvis flere kvinnelige enn mannlige studenter har tenkt på hvordan de skal opptre i eksamenssituasjonen, og kvinnene ser ut til å være mer opptatt av å være aktive og å mestre stress enn mennene er

4.9 Vurdering

Det er først og fremst temaer knyttet til eksamenskarakterene som blir tatt opp her. Det gjelder for det første eksamensformens innvirkning på karakterene og for det andre karakterenes reliabilitet.

4.9.1 Vanskeligere eller lettere å få gode karakterer?

Et stort flertall av studentene mener at det er lettere å få gode karakterer på muntlig eksamen. Bare hver fjerde av de mannlige studentene og hver tredje av de kvinnelige tror det er lettere å få gode karakterer ved en skriftlig eksamensform.

Tabell 16: Vanskeligere eller lettere å få gode karakterer på muntlig eksamen?

<i>(N=47)</i>	<i>Antall svar</i>			<i>Antall svar i prosent</i>		
	Menn	Kvinner	Totalt	Menn	Kvinner	Totalt
Vanskeligere	4	11	15	23,5	36,8	31,9
Lettere	13	19	32	76,5	63,2	68,1

Vet ikke/usikker-kategori

Spørreskjemaet var slik utformet at studentene ikke kunne velge svaralternativ som 'ingen forskjell på eksamensformene' eller 'vet ikke', og noen av svarene speiler dette. For eksempel viser to av dem som har svart at muntlig er vanskeligere, i kommentarene sine at de er svært usikre på svaret:

Her svarer jeg vanskeligere fordi alternativet "Mye det samme" ikke er tilgjengelig (8M).

Jeg er usikker. Veldig opp til dagsformen. Får mindre tid å resonere deg frem til riktig svar på, men kan få hint underveis. Veldig tilfeldig om det går bra eller dårlig (28K).

Det samme gjelder to av studentene som har svart at muntlig er lettere:

Bare hørt det fra andre (16M).

Svarer slik kun fordi jeg må velge et alternativ. Jeg tror i bunn og grunn at eksamensformen ikke spiller noen rolle. Litt mere frihet på muntlig kanskje (35M).

4.9.2 Begrunnelser for at det er lettere å få gode karakterer

Forklaringene studentene gir for hvorfor de tror det er lettere å få gode karakterer ved en muntlig eksamensform, er i tabell 17 delt i tre kategorier ut fra om studentene i svarene sine har fokus på kunnskap, fokus på formuleringsevne eller fokus på personlighet.

Tabell 17: Årsaker til at det er lettere å få gode karakterer på muntlig

(N=27)	<i>Antall svar</i>			<i>Antall svar i prosent</i>		
	Menn	Kvinner	Totalt	Menn (N= 11)	Kvinner (N=16)	Totalt
Fokus på:						
Kunnskap:						
Lettere å vise hva man kan	6	5	11	54,5	31,3	40,7
Lettere å skjule hva man ikke kan	4	2	6	36,4	12,5	22,2
Bedre forberedelser		1	1	0,0	6,3	3,7
Formuleringsevne	1	4	5	9,1	25,0	18,5
Personlighet	2	1	3	18,2	6,3	11,1

Fokus på kunnskap

Det kreves mindre til muntlig

For det første kunne det tenkes at studentene mener sensorene gir bedre karakterer til muntlig eksamen fordi det har utviklet seg en tradisjon for å stille lavere faglige krav til eksamensprestasjonene. Ingen av studentene er inne på dette. Svaret til en av studentene kan riktignok ved første øyekast se ut til å være et eksempel på en slik tankegang:

Det er nok litt mer avslappet holdning til muntlig. Se pkt 10 (12M).

Henvisningen til tidligere svar viser likevel at det her er snakk om studentenes holdninger og ikke sensorenes: Noen studenter har en mer avslappet holdning fordi de mener det er lettere både å skjule hva man ikke kan og å få vist hva man kan ved en muntlig eksamen:

Det er lettere å snakke rundt en muntlig eksamen. Og klarer du ikke å svare konkret på et spørsmål, kan man vri på spørsmålet så det blir enklere å svare (12M).

Lettere å få vist hva man kan

Dette er den klart mest nevnte begrunnelsen for hvorfor det er lettere å få gode karakterer til eksamen. Vi ser av tabell 17 at over 50 % av de mannlige og over 30% av de kvinnelige studentene nevner dette. Flere er også inne på ulike grunner til at de mener det er slik.

For det første nevnes selve dialogsituasjonen som en fordel. Dialogsituasjonen gjør at man lettere kan utnytte sine kognitive ferdigheter

Det er lettere å resonere seg frem til riktig svar når man prater (39K).

(...) det er lettere å komme på ting når man er i dialog med en eller flere personer (22M).

Fordi det da er en dialog med sensor og eksaminator, man kan forklare mer rundt en problemstilling enn man kan i en skriftlig eksamensversjon (43K).

Dessuten kan man få hjelp av sensorene ved muntlig eksamen. Dette gjelder for det første hjelp til å forstå eksamensspørsmålene

(...) man har sjans til å bli hjulpet inn på sporet ved en muntlig eksamen. Det er en fordel (24M).

Som sagt, det er lettere å vite om man er på rett spor eller ikke (34M).

I tillegg kan man få hjelp til å forbedre svaret sitt slik at det blir tydelig for sensor hva man kan:

Det er lettere å forsvare seg muntlig. Dersom man ikke har formulert seg tydelig skriftlig, har man mistet sjansen sin til å rette opp dette. Dersom man uttrykker seg uklart muntlig er det lettere å rette opp dette inntrykket (3K).

hvis man vipper, kan lærer/sensor hjelpe deg med å få bedre ved å stille spørsmål relatert til tema (21K).

Du har bedre mulighet til å forklare hva du mener. Sensor kan stille utdypende spørsmål om det er noe du glemmer, men likevel kan. Faglærer kan sette deg på sporet gjennom spørsmålstillingen (47M).

Til slutt har man større muligheter på muntlig eksamen til å snakke om de delene av pensum som man kan, mens man på skriftlig eksamen er henvist til å svare på de oppgavene man får:

På skriftlig er man føkked hvis man setter seg fast. På muntlig kan man hjelpes i gang eller vise kunnskaper om emner som ligner sånn at man ender opp på et bedre resultat (27M).

Generelt tror jeg det er lettere. Her kan man snakke seg "unna" en del ubehagligheter, og kan man ikke et spørsmål får man et nytt et som man kan svare på (32M).

Lettere å få skjult hva man ikke kan

I tillegg til at det er lettere å få vist hva man kan ved muntlig eksamensform, mener noen studenter at det også er lettere å få skjult hva man ikke kan:

Lettere å snakke rundt et tema og hoppe over på noe annet dersom man ikke skulle klare å svare på akkurat det sensor spør om (4K).

Det er lettere å snakke rundt en muntlig eksamen. Og klarer du ikke å svare konkret på et spørsmål, kan man vri på spørsmålet så det blir enklere å svare (12M).

Generelt tror jeg det er lettere. Her kan man snakke seg "unna" en del ubehagligheter (...) (32M).

Godt læringsutbytte ved muntlige forberedelser

En student peker på at forberedelsene til muntlig gjør at hun lærer godt, og mener at det kan være en delforklaring på at det er lettere å få gode karakterer til muntlig:

Jeg lærer også godt ved å prate igjennom stoffet (42K).

Fokus på formuleringsevne

Det dreier seg her om det Joughin kaller 'interpersonal kompetanse' dvs kommunikative ferdigheter. Fem studenter er inne på dette og av disse er fire kvinner:

Jeg synes det kan være lettere fordi jeg føler meg sterkere muntlig enn skriftlig så lenge jeg kommer over nervøsiteten (40K).

Jeg mener selv at jeg er bedre til å fremstille meg muntlig enn skriftlig (42K).

Er man nogenlunde trygg på å fremstille ting muntlig og kan ordlegge seg, kan man muligens gi et mer troverdig inntrykk (44K).

Fokus på personlighet

Fokus på personlighet er nærmest sammenfallende med det Joughin kaller 'intrapersonal kompetanse', dvs personlige egenskaper som væremåte, trygghet selvbevissthet og lignende. Bare tre studenter trekker fram dette som en forklaringsfaktor for at de mener det er lettere å få gode karakterer ved muntlig eksamensform:

Fordi det er mer en subjektiv vurdering av personen der og da, et inntrykk som må fordøyes innen veldig kort tid. Så du trenger ikke å være like faglig dyktig, så lenge du er høflig og gjør et godt og sjarmerende inntrykk på sensor (29M).

4.9.3 Begrunnelser for at det er vanskeligere å få gode karakterer

Av de femten studentene som svarte det var vanskeligere å få gode karakterer ved muntlig eksaminasjon, har elleve studenter gitt forklaringer. Sju mener det er vanskeligere å vise hva man kan, tre mener at de formulerer seg bedre

skriftlig og en mener at det er vanskeligere å skjule hva man ikke kan. Disse tallene er så lave at det ikke har noen hensikt å prosentuer svartypene.

Fokus på kunnskap

Sju av studentene synes altså at det er vanskeligere å få vist hva man kan ved en muntlig eksamensform. Igjen er det tidsfaktoren som trekkes inn:

Kort tid på å gi gode svar (36K).

Fordi man ikke får den samme muligheten til å tenke seg om på hvert spørsmål, så hvis man blir litt usikker en gang så er det lettere å få dårligere karakter (30M).

Manglende stressmestring er også en faktor for at man ikke får vist hva man kan:

Føler seg usikker i utgangspunktet som kan føre til nerver (...)(20K).

Nettopp fordi jeg blir veldig nervøs, og lett roter til ting for meg selv. Jeg opplever hele prosessen som ubehagelig (33K).

Dessuten møter vi forestillingen om muntlig eksamen som et lotteri der man kan ha flaks eller uflaks med oppgaven man får. Ved skriftlig eksamen blir man ofte prøvd i større deler av pensum eller har muligheter for å velge bort oppgaver:

Det kommer an på emnet man får. Er det noe du ikke kan, så ligger man dårlig an. På skriftlig har du flere emner du har mulighet til å skrive om (13K).

Føler meg tryggere på (skriftlig), får mer alt i pensum, valgmuligheter. I muntlig kan man være uheldig å komme opp i en del av pensum man ikke kan like godt (17K).

Fokus på formuleringsevne

Hvis man synes man er flinkere til å formulere seg skriftlig enn muntlig, vil dette naturlig nok virke inn på oppfatningen av hvilken eksamensform som er mest fordelaktig med hensyn til karakterer:

Er dårlig til å ordlegge meg muntlig (2K).

Jeg er bedre til å forklare ting skriftlig enn muntlig (25K).

Er relativt flink til å skrive (37K).

4.9.4 Vanskeligere eller lettere å få ståkarakter?

Studentene ble også spurt om de trodde det var vanskeligere eller lettere å få ståkarakter ved muntlig enn ved skriftlig eksamensform.

Tabell 18: Lettere eller vanskeligere å få ståkarakter?

<i>(N= 46)</i>	<i>Antall svar</i>			<i>Antall svar i prosent</i>		
	Menn	Kvinner	Totalt	Menn (N= 17)	Kvinner (N= 29)	Totalt
Vanskeligere	1	8	9	5,9	27,6	19,6
Lettere	16	21	37	94,1	72,4	80,4

Som vi ser av tabellen, er det et stort flertall som svarer at det er lettere å få ståkarakter på en muntlig eksamen. Dette gjelder særlig de mannlige studentene. Bare en av sytten mannlige respondenter har svart at det er vanskeligere, og i oppfølgingsspørsmålet kommer det fram at han ikke mener dette gjelder for alle, men at det vil være avhengig av den enkeltes formuleringsevne i tale og skrift:

Både og, spør hvordan man har forberedt seg, og for noen er det lettere å formulere seg skriftlig enn muntlig (26M).

Vet ikke/usikker-kategori

I likhet med svarene på spørsmålet om gode karakterer er det flere som uttrykker at de egentlig ikke vet om det er lettere eller vanskeligere å få bestått ved muntlig eksamensform:

Her svarer jeg lettere fordi alternativet "Mye det samme" ikke er tilgjengelig (8M).

Jeg har bare en følelse (16M).

Har det bare på feelingen at det er sånn (25K).

4.9.5 Begrunnelser for at det er lettere å få ståkarakter

Vi ser av tabell 19 at studentene nærmest ensidig fokuserer på kunnskap. Bare en student er inne på at større muntlig formuleringsevne kan ha noe å si, og ingen nevner personlige egenskaper som årsaken til at det er lettere å få en ståkarakter ved muntlig eksamensform.

Tabell 19: Årsaker til at det er lettere å få ståkarakterer på muntlig eksamen

(N=37)	Antall svar			Antall svar i prosent		
	Menn	Kvinner	Totalt	Menn (N= 16)	Kvinner (N=21)	Totalt
Fokus på:						
Kunnskap:						
Lettere å vise hva man kan	9	15	24	56,3	71,4	64,9
Lavere krav til ståkarakter	5	2	7	31,3	9,5	18,9
Formuleringsevne	0	1	1	0	4,8	2,7

Lettere å vise hva man kan

Hele 24 studenter er inne på dette, og de gir mange av de samme begrunnelsene som vi har møtt tidligere. Det er særlig to årsaker til at det er lettere å få vist at man kan noe. Den ene er at sensorene som regel hjelper deg, og den andre er at studentene føler de er mindre avhengig av spørsmålene eller oppgavene de får til muntlig.

Sensorhjelp

Generelt ser det ut til at studentene tror at sensorene gjerne vil hjelpe dem til å bestå eksamen.:

Lærerne og sensorene hjelper deg gjerne til en ståkarakter, iallefall forsøker de (33K).

Du får en viss hjelp av sensorer til å dra deg opp på ståkarakter (6M).

Sensor er der for å hjelpe deg (...) (24M).

Noen sensorer er flinkere til å hjelpe enn andre:

(...) hvis eksaminator er flink til å trekke svarene ut av en person, så tror jeg det betyr en del (46M).

Dersom faglæreren er ok og man kan noe som helst, klarer man å fiske fram noe (22M).

Konkret kan hjelpen bestå i å forklare nærmere hva oppgaven går ut på:

(..) man kan få råd og vink i hvilken retning oppgaven går (1K).

Dessuten kan man få ”drahjelp” både i starten og underveis:

På muntlig kan man hjelpes i gang (...) (27M).

Her blir man hjulpet hvis man står fast, i motsetning til skriftlig eksamen. (32M).

Flere er inne på at sensor kan hjelpe kandidaten til å ”komme på sporet” igjen hvis kandidaten misforstår eller svarer feil:

fordi om man svarer helt feil eller misforstår kan man få hjelp til å komme inn på rett spor (18K).

(...) du får hjelp underveis til å komme inn på sporet (24M).

Og i tillegg kan sensor hjelpe studentene til å få ”lokket fram kunnskapen”:

Kan få hjelp til å komme inn på noe som man husker kanskje? (17K),

fordi du kan få hint og hjelp. sensor kan, hvis han/hun vil, "hale og dra" kunnskap ut av deg (28K).

Kan kanskje få noen hint som får en til å huske noe som er fjernt (45K).

Til slutt vil sensorene kunne stille oppfølgingsspørsmål hvis de er i tvil om en kandidat skal få ståkarakter, og denne muligheten har man ikke ved en skriftlig eksamen:

hvis man vipper, kan lærer/sensor hjelpe deg med å få bedre ved å stille spørsmål relatert til tema (21K).

Mindre avhengig av spørsmålene

I likhet med tidligere er det flere som nevner muligheten for å svare på noe annet enn det man direkte blir spurt om:

I en dialog er det lettere å få frem hva du mener, selv om du kanskje ikke svarer på akkurat det sensor spør om (11K).

Av en eller annen grunn virker det som om snittkarakteren på muntlig eksamen er høyere enn på skriftlig eksamen. Man kan svare litt rundt spørsmålene, og vise at man kan noe, selv om man ikke kan akkurat det konkrete spørsmålet som blir stilt (38K).

I disse svarene ligger også et element av kategorien ”lettere å skjule hva man ikke kan”.

Lavere krav

I forbindelse med spørsmålet om det var vanskeligere eller lettere å få gode karakterer ved muntlig eksamensform, var det ingen av studentene som oppgav lavere krav som forklaring på at de mente det var lettere å få gode karakterer til muntlig. Når det gjelder muligheten til å få en bestått karakter, ser bildet annerledes ut. Som vi ser av tabell 19, er det flere som mener at det kreves mindre av kandidatene til muntlig eksamen, og det kan virke som enkelte mener lista for bestått blir lagt temmelig lavt:

Man kan alltid si noe fornuftig. (...) (1K).

Er ikke helt sikker, men jeg har en følelse av at så lenge man kan klare å ro seg litt i land så kan man få ståkarakter (30M).

På en muntlig eksamen skal man ikke si mye riktig før man står (32M).

Tilsvarende er en student inne på at kravene er strengere ved en skriftlig eksamensform:

Fordi en skriftlig eksamen blir rettet mer grundig, tror jeg. (29M)

Som vi ser av tabell 19, er det flere mannlige studenter enn kvinnelige som nevner lavere krav, men de absolutte tallene er for lave til at vi kan tillegge det betydning.

4.9.6 Begrunnelser for at det er vanskeligere å få ståkarakter

Til sammen er det bare gitt ni svar, men vi møter de samme begrunnelsene som vi har sett tidligere. De aller fleste svarene (8) handler om kunnskap. En kandidat tror det er vanskeligere å skjule hva man ikke kan, men først og fremst pekes det på at det kan være vanskeligere å få vist hva man kan. Den knappe tiden som er til rådighet, er i seg selv en årsak til dette, og dessuten forsterker tidsfaktoren nervøsiteten til kandidaten:

Innbiller meg at det er lettere å få jernteppe, har mindre tid til å tenke meg om på (2K).

På skriftlig har du mer tid til å tenke og begrunne besvarelsen din, er du mye nervøs har du bedre tid til å roe ned nervene først og tenke gjennom oppgaven uten det presset som blir i en muntlig eksaminasjon (31K).

Hvis man er dårlig forberedt, er det større grunn til å være nervøs ved en muntlig eksamensform:

Hvis jeg er forberedt til kun å få ståkarakter, ville jeg vært mer nervøs på en muntlig eksamen enn en skriftlig med det utgangspunktet (42K).

Dessuten er det en kandidat som tror det stilles strengere faglige krav til muntlig eksamen:

Jeg innbiller meg at lista ligger høyere, nettopp fordi man sitter i en muntlig dialog (43K).

Til slutt er det også blant dem som har svart at det er vanskeligere å få ståkarakter, noen som er usikre på om det er riktig svar:

Er i tvil egentlig. Kommer an på om man får jernteppe eller ikke, om man klarer å holde roen, og om sensor hjelper en på gli (35K).

4.9.7 Er karakterene som gis, rettferdige?

Studentene ble spurt om karakterene som gis, er rettferdige. Svarene viser stor tiltro til karaktersystemet. Bare ca hver femte student mener at karakterene ikke er rettferdige, og tabell 20 viser at særlig de mannlige studentene har tro på at karakterene er rettferdige, da bare to av sytten menn svarte nei på spørsmålet.

Tabell 20: Tror du karakterene som gis er rettferdige?

<i>(N=47)</i>	<i>Antall svar</i>			<i>Antall svar i prosent</i>		
	Menn	Kvinner	Totalt	Menn	Kvinner	Totalt
Svaralternativ:						
Ja	15	22	37	88,2	73,3	78,7
Nei	2	8	10	11,8	26,7	21,3

4.9.8 Er det forskjell på sensorenes karaktergivning?

På bakgrunn av at forskning viser at "at karakterer generelt sett ikke er særlig pålitelige eller gyldige vurderinger av studenter"(Kvale 2000), er denne tiltroen til karakterene som vi ser ovenfor, overraskende. Og når samtidig over nitti prosent mener at noen sensorer gir bedre karakterer enn andre, slik det framgår av tabell 21, må en spørre seg hva studentene her legger i begrepet rettferdige karakterer?

Tabell 21: Tror du noen sensorer gir bedre karakterer enn andre?

<i>(N=47)</i>	<i>Antall svar</i>			<i>Antall svar i prosent</i>		
	Menn	Kvinner	Totalt	Menn	Kvinner	Totalt
Svaralternativ:						
Ja	16	27	43	94,1	90,0	91,5
Nei	1	3	4	5,9	10,0	8,5

Mener studentene at det er høy intrabedømmer-reliabilitet, men lav interbedømmer-reliabilitet? Mener de med andre ord at hver sensor gir rettferdige karakterer ut fra det karakternivået vedkommende selv har lagt seg på, slik at det måleinstrumentet enkeltensorene bruker for å fastsette karakterene er reliabelt, men ikke valid fordi sensorene bruker ulike måleinstrument? Eller bruker de samme måleinstrument på ulik måte? Dette spørsmålet blir tatt opp i kapittel 6.

4.9.9 Faktorer som kan spille inn ved karakterfastsetting

Et av spørsmålene studentene fikk, lød slik: ”Hvilke subjektive faktorer tror du kan spille inne ved fastsetting av karakterer ved muntlig eksamen?” Dette var tenkt som en oppfølger til spørsmålet om rettferdige karakterer, men fungerte ikke helt etter hensikten fordi ganske mange studenter var usikre på hva det ble spurt om. ”??Subjektive faktorer??” skriver for eksempel en student. Til tross for dette valgte de fleste studentene å svare. En gjennomgang av svarene viser at de fleste momentene som trekkes inn, kan grupperes ut fra om de har fokus på eksaminanden, fokus på sensorene eller fokus på forholdet mellom eksaminand og sensorer slik tabell 22 viser.

Tabell 22: Faktorer som kan spille inn ved karakterfastsetting

<i>(N=43)</i>	<i>Antall svar</i>			<i>Antall svar i prosent</i>		
	Menn	Kvinner	Totalt	Menn <i>(N=16)</i>	Kvinner <i>(N=27)</i>	Totalt
Fokus på:						
Eksaminand	8	13	21	50,0	48,1	48,8
Sensorer	7	9	16	43,8	33,3	37,2
Forholdet mellom eksaminand/sensorer	2	1	3	12,5	3,7	7,0
Annet	4	1	5	25,0	3,7	11,6

Fokus på eksaminanden

Naturlig nok er det eksaminanden som får mest fokus. Faktorer som trekkes fram her er eksaminandens retoriske ferdigheter, eksaminandens grad av stressmestring, eksaminandens personlighet og eksaminandens utseende.

Retoriske ferdigheter

De personlige ferdighetene som kan spille en rolle ved karakterfastsetting, handler for det første om retoriske ferdigheter. Det nevnes generelle verbale ferdigheter av typen flink til ”å snakke for seg” (21K), ”prate for seg” (37K) eller ”ordlegge seg” (31K). Motsatt blir ”stotring og stamming” (2K) sett på som en faktor som kan trekke ned karakteren.

Dessuten blir mer spesifikke kommunikative ferdigheter nevnt:

”Hvor godt man snakker med andre personer (...) (23K).

(...) at man klarer å vri ting til sin fordel (19K).

Til slutt er det noen studenter som trekker frem begrepene ”ryddighet” (28K) og ”tydelighet” (26M), noe som vel må kunne knyttes mot ferdigheter i å strukturere fagstoffet.

Grad av stressmestring

En annen personlige ferdighet som blir sett på som en viktig faktor som kan få innvirkning på karakter ved en muntlig eksamensform, er grad av stressmestring:

Evne til å uttrykke seg muntlig under press (7M).

Hvis man er nervøs og ikke får frem det man i utgangspunktet vil og kan, kan det innvirke på karakteren (21K).

Personlighet

Når det gjelder personlige egenskaper, er noen studenter inne på grunnleggende trekk ved personligheten som ”utstråling” (16M) og grad av utadvendthet:

En som virker som en mer utadvendt person, vil uten tvil ha en større fordel enn de som er mer innesluttet. Kunnskapene kan være de samme, men den innesluttete personen får ikke vist de fram på samme måte som den utadvendte (38K).

Andre er inne på mer ”tillærte” personlige trekk som ”høflighet” (23K) og ”imøtekommenhet” (12M), og dessuten at det er viktig å fremstå som ”seriøs” (28K) og med ”faglig sikkerhet” (12M).

Utseende

Dessuten er det en mannlig student som trekker fram eksaminandens utseende som en mulig faktor ved karakterfastsettelsen:

Utseende (for eksempel pen jente vs stygg gutt) (22M).

Fokus på sensorene

Fokuserte aspekt er her intern sensors forhåndsoppfatning av studenten, sensors inntrykk av studentens personlighet, sensors personlighet, sensors faginteresser, sensors vurderingskriterier og sensors dagsform.

Intern sensors forhåndsoppfatning av studenten

Flere av studentene er inne på at den interne sensoren kan bli påvirket av det inntrykket vedkommende har gitt gjennom studieåret

lærerens oppfattelse av elevens arbeid gjennom året (33K).

Eksaminator kjenner studenten og vet hva han eller hun kan/er god for? (43K)

Dette trenger ikke nødvendigvis være en fordel:

Når karakteren settes av læreren i faget sammen med en ukjent sensor, har jeg opplevd at læreren har dømt ut ifra personlig oppfatning av meg. Dette kan være positivt for noen, men i mitt tilfelle var det negativt. Men takket være sensor som ikke hadde noen som helst kjennskap til meg, fikk jeg likevel en rettferdig karakter (40K).

Sensors inntrykk av studentens personlighet

Flere er inne på det inntrykket sensoren får av studenten som person i eksamenssituasjonen. Uttrykk som førsteinntrykk og trynefaktor går igjen:

Kanskje hvordan førsteinntrykk sensor får av eleven (20K).

Det er jo ikke til å unngå at trynefaktoren kommer inn... Viktig med et godt førsteinntrykk! (...)(34M).

Trynefaktor skal ikke undervurderes! (35M).

Sensors personlighet

Studentene er også opptatt av at sensorene har ulike personligheter. Dette gjør at de i ulik grad blir påvirket av studentenes framtrede:

Personlighet, om man har mer "medfølelse" for de som er stakkarslige, enn andre (38K).

Tror ingen greier å være helt objektive. Ulike personlighetstrekk kan muligens spille inn for noen (45K).

Sensors faginteresser

Dessuten kan sensor bli påvirket dersom studentene fokuserer på fagstoff som vedkommende er spesielt interessert i:

Sensor kan f. eks bli blenda hvis en elev snakker om noe han/henne er veldig interessert i (18K).

Ingen har likt syn på alt, det vil være individuelle forskjeller. Vanskelig å peke på noe spesielt, men varierende forventninger, og kanskje også sensors eget fagområde, vil jeg tro kan spille inn (47M).

Sensors vurderingskriterier

Det siste sitatet ovenfor peker også på at varierende forventninger hos sensor og er dermed inne på vurderingskriterier. Flere er inne på at sensorene kan vektlegge forskjellig:

Jeg tror det kommer an på hva den enkelte sensoren ser på, og hvordan de vurderer ting (10K).

(...) Noen vil kanskje trekke ned hvis man må ha mye drahjelp, andre vektlegger kanskje ikke det så mye (34M).

Fokus på forholdet mellom eksaminand og sensorer

Noen studenter nevner ”kjemi med sensor” (19K) eller ”kjemi mellom personene (44K) som en viktig faktor som påvirker karakteren ved muntlig eksamen, og en mannlig student sier det slik:

Det jeg har sagt tidligere. Hvis man får en kobling med sensor, kommer godt overens, tror jeg det er lettere å sjarmere seg frem til en karakter enn det er gjennom en skriftlig tekst (29M).

Annet

Noen studenter peker på faktorer som ikke kan kalles subjektive. Det gjelder kunnskapsnivået til eksaminanden og tidsaspektet ved eksamen.

Kunnskapsnivået

Det er tre studenter som har vært inne på kunnskapsnivå. En nevner ”faglig sikkerhet” (12M) og de andre to knytter også kunnskap mot begrepet sikkerhet:

Faglig kunnskap, sikkerhet og tydelighet (26M).

Faglig kunnskap, sikkerhet og din evne til å snakke for deg (30M).

Tidsaspektet

Et helt semesters arbeid skal evalueres på en bestemt dag i løpet av et kort tidsrom. Dette er flere opptatt av. ”Det kan bli feil å sette karakter ut fra 30 min”, sier en (36K). Faktorer som blir trukket inn som kan påvirke eksamens-karakteren, er for det første dagsformen til de involverte på eksamensdagen og dessuten tidspunkt på dagen den enkelte student blir eksaminert:

Dagsformen og humøret hos både elev og sensor (33K).

Det kan ha noe å si når man er oppe på dagen osv. Er det flere foran de kan sammenligne deg med eller er det sent på dagen og sensor er sliten (24M).

Kort oppsummering:

- Nærmere sytti prosent av studentene tror det er lettere å få gode karakterer ved en muntlig eksamensform
- Åtti prosent av studentene tror det er lettere å bestå en muntlig eksamen enn en skriftlig
- Hovedbegrunnelsen for at det er lettere å få gode karakterer og lettere å bestå, er at det er lettere å få vist hva man kan ved en muntlig eksamen
- Det er prosentvis flere mannlige studenter enn kvinnelige som tror muntlig eksamensform er lettere
- Nesten åtti prosent av studentene tror karakterene som blir gitt, er rettferdige
- Det er prosentvis flere menn enn kvinner som tror karakterene er rettferdige
- Det er over nitti prosent av studentene som tror noen sensorer gir bedre karakterer enn andre

5 Resultater fra intervju-undersøkelsen

Dette kapitlet er et resultat av en kvalitativ analyse av intervjuene og tar - etter en kort beskrivelse av informantene - for seg seks hovedtemaer eller kategorier:

- Eksamensforberedelser
- Eksamenssituasjonen
- Eksaminanden som formidler
- Sensorenes roller
- Det følelsesmessige aspektet ved eksamen
- Karakterenes betydning

Studentene har vært oppe til få muntlige eksamener. Til gjengjeld er dette øyeblikk i livet som har satt spor hos dem, og de fleste kan under intervjuene gjengi eksamensopplevelsene med stor detaljrikdom. Intervjuene bekrefter mange av funnene i spørreundersøkelsen. Dette er ikke overraskende siden intervjuene er foretatt i samme studentgruppe som spørreundersøkelsen. Målet med intervjuene er likevel ikke – som tidligere nevnt – først og fremst å få bekreftet funnene i enketen, men å få en bedre og utvidet forståelse av dem. Det er dette som skal belyses i det følgende.

5.1 Kort beskrivelse av informantene

Informantene er for å sikre anonymiteten gitt fiktive navn og nummerert ut fra intervjurekkefølgen.

Informant 1 - Tor-Arne

Tor-Arne er 23 år, og er den eldste av de studentene som ble intervjuet. Han har tatt et mellomfag på høgsolen før han begynte på allmennlærerutdanningen, og er den som har mest erfaring med muntlig fra tidligere. Han har hatt tre muntlige eksamener på videregående skole og fem på høgsolenivå. Stort sett har han svært gode erfaringer med eksamensformen.

Under intervjuet virker han stille, rolig, nesten litt sky og innadvendt og han tenker seg ofte godt om før han svarer. Når det gjelder studievaner, sier han at han har deltatt på alle forelesninger i norsk, matematikk og pedagogikk. Utenom undervisningen mener han at han har brukt gjennomsnittlig 1-2 timer i uka pr fag til studier. På intervjutidspunktet har han vært oppe til eksamen i pedagogikk og matematikk, der han fikk henholdsvis karakterene D og A.

Den muntlige eksamenen i matematikk var en god opplevelse for ham, mens pedagogikkeksamenen som han nettopp har avlagt, er den muntlige eksamenen han er minst fornøyd med. Han føler at han har forberedt seg veldig godt til begge eksamenene, og forstår ikke hvorfor han har fått så mye dårligere karakter i pedagogikk.

Informant 2 – Nils

Nils er 22 år og har ikke avlagt eksamener på høgskolenivået før han begynte på allmennlærerutdanningen. Under intervjuet virker han avslappet, rolig og trygg, og samtidig humorfylt og sjarmerende. Når det gjelder studievaner, sier han at han har deltatt på nesten alle forelesninger i norsk, matematikk og pedagogikk. Utenom undervisningen mener han at han har brukt gjennomsnittlig 1-2 timer i uka pr fag til studier. På intervjutidspunktet har han vært oppe til eksamen i pedagogikk og matematikk, der han fikk henholdsvis karakterene B og A.

Også Nils har mer erfaring med muntlig eksamen enn gjennomsnittet blant studentene i undersøkelsen. Fordi han har tatt opp igjen noen fag fra videregående skole, har han i tillegg til de to eksamenene han nettopp har avlagt, vært oppe seks ganger i muntlig. Nils har stort sett gode erfaringer med eksamensformen, men har vært litt plaget med nervøsitet på forhånd.

De to eksamenene han nettopp har avlagt, er han i ettertid svært fornøyd med. Han synes han var heldig med temaet han trakk i matematikk, og mener at den gode karakteren delvis skyldes dette. Under pedagogikkeksamen fikk han en del spørsmål som han ikke syntes han svarte noe bra på, og han fikk også inntrykk av at sensor ikke var fornøyd. Han ble derfor svært positivt overrasket over karakteren.

Informant 3 - Espen

Espen er 19 år. Fra før har han vært oppe til en muntlig eksamen på ungdomsskolen og tre på videregående. Under intervjuet virker han utadvendt og livlig. Han ler mye og virker avslappet i intervjusituasjonen. Når det gjelder studievaner, sier han at han har deltatt på alle forelesninger i norsk, matematikk og pedagogikk. Utenom undervisningen mener han at han har brukt gjennomsnittlig 1-2 timer i uka pr fag til studier. De tidligere erfaringene han har gjort med muntlig eksamen, er positive. Han har vært godt forberedt, og dessuten ser han på seg selv som verbal person.

På intervjutidspunktet har han vært oppe til eksamen i pedagogikk og matematikk og fått karakterene D i begge fag. Den muntlige eksamenen i

matematikk ble en dårlig opplevelse for ham fordi han fikk et emne han ikke kunne. Etter eksamen var han overbevist om at han hadde strøket, så da han til slutt fikk en D, ble han gledelig overrasket. Til gjengjeld så synes han at han gjorde det bra på pedagogikkeksamenen og forstår ikke hvorfor han har fått en D der også.

Informant 4 – Charlotte

Charlotte er 20 år og har ikke avlagt eksamener på høskolenivå tidligere. Fra før har hun vært oppe til en muntlig eksamen på ungdomsskolen og to på videregående. De tre muntlige eksamenene i skoleverket gikk alle greit selv om hun var litt plaget med nerver. Under intervjuet virker hun rolig. Selv om hun snakker uten å nøle, virker hun litt avventende, og replikkene hennes er gjennomgående korte.

Når det gjelder studievaner, sier hun at hun har deltatt på alle forelesninger i norsk, matematikk og pedagogikk. Utenom undervisningen mener hun at hun har brukt gjennomsnittlig 1-2 timer i uka på norsk og matte og mindre enn 1 time på pedagogikkfaget. På intervjudispunktet har hun vært oppe til eksamen i pedagogikk og matematikk, der hun fikk henholdsvis karakterene C og D.

De muntlige eksamenene har bydd på blandete opplevelser. Hun trakk ikke et av de temaene hun hadde håpet på i matematikk, og følte at hun hadde for lite å si. På den annen side opplevde hun atmosfæren under matematikkeksamenen som bedre enn under pedagogikkeksamenen. Matematikksensorene inviterte til en samtale, mens alle enkeltspørsmålene fra pedagogikksensorene gjorde at hun fikk en følelse av avhør.

I etterkant av matematikkeksamenen trodde hun at hun hadde strøket. Så selv om hun på forhånd hadde tro på at hun med heldig tematrekning kunne få en A, var hun til slutt godt fornøyd med en D i dette faget.

Informant 5 – Silje

Silje er 21 år. Fra før har hun vært oppe til en muntlig eksamen på ungdomsskolen og to på videregående. Hun har litt blandede erfaringer med de muntlige eksamenene som hun har hatt i skoleverket. Karakterene hun har fått, er hun fornøyd med, men selve eksamensformen har vært ubehagelig pga mye nerver før og under eksamen.

Under intervjuet virker hun engasjert, utadvendt og livlig. Når det gjelder studievaner, sier hun at hun har deltatt på nesten alle forelesninger i alle tre

fagene. Utenom undervisningen mener hun at hun har brukt gjennomsnittlig 2-4 timer i uka til studier i matematikk, og 1-2 timer i uka til norsk og pedagogikk. På intervjutidspunktet har hun vært oppe til eksamen i pedagogikk og matematikk og fått henholdsvis karakterene C og B.

Silje forteller at matematikkeksamenen var en bedre opplevelse for henne enn pedagogikkeksamenen. En av grunnene til dette var at hun følte seg tryggere på fagstoffet i matematikk enn i pedagogikk.

Informant 6 – Line

Line er 21 år. Fra før har hun vært oppe til en muntlig eksamen på ungdomsskolen og to på videregående, og hun har bare høstet gode erfaringer med eksamensformen. Under intervjuet virker hun engasjert, talefør og livlig. Når det gjelder studievaner, sier hun at hun har deltatt på alle forelesninger i norsk og matematikk og mer enn halvparten i pedagogikk. Utenom undervisningen mener hun at hun har brukt gjennomsnittlig 2-4 timer i uka til studier i matematikk og norsk og 1-2 timer i uka til pedagogikk. På intervjutidspunktet har hun vært oppe til eksamen i pedagogikk og matematikk og fått henholdsvis karakterene B og D.

Matematikkeksamenen ble ikke noen god opplevelse pga eksamensnerver. Hun hadde jobbet svært mye med faget og synes ikke hun fikk vist det hun kunne. Hun mener at hun var godt forberedt, og at hun kunne emnet hun trakk og føler at det var manglende kontroll over nervene som ødela for henne:

Under pedagogikkeksamenen følte hun seg usikker fordi hun ikke klarte å tolke signalene fra sensorene. Etterpå var hun sikker på at det var gått dårlig, og hun ble svært overrasket da det viste seg at hun fikk en god karakter.

Informant 7- Maren

Maren er 19 år og har ikke avlagt eksamener på høghskolenivå tidligere. Fra før har hun vært oppe til en muntlig eksamen på ungdomsskolen og to på videregående. Bortsett fra at hun har vært svært nervøs på forhånd, har de tre muntlige eksamenene hun har tatt i skolen, stort sett vært gode opplevelser.

Under intervjuet virker hun livlig, utadvendt og pratsom. Når det gjelder studievaner, sier hun at hun har deltatt på alle forelesninger i matematikk, mer enn halvparten i norsk og mindre enn halvparten i pedagogikk. Utenom undervisningen mener hun at hun har brukt gjennomsnittlig 1-2 timer i uka på pedagogikk og matte og 2-4 timer på norskfaget. På intervjutidspunktet har hun

vært oppe til eksamen i pedagogikk og matematikk, der hun fikk henholdsvis karakterene A og B.

Maren forteller at hun var veldig nervøs da hun kom inn på matematikk-eksamen, men faglærer hjalp henne og fikk henne til å roe seg ned. Da hun var ferdig med eksamen, var hun likevel usikker på hvordan det var gått. Hun var redd for at hun hadde snakket for mye og for overfladisk, og for at hun ikke fått vist en dypere forståelse av fagstoffet. Pedagogikkeksamenen var en gjennomgående god opplevelse, der hun hadde følelsen av å være med i en faglig samtale.

Informant 8 – Halvard

Halvard er 21 år og har lite erfaring med muntlig eksamen. På ungdomsskolen var han bare oppe til en prøveeksamen, og på videregående skole hadde han en gang muntlig. Han har heller ikke avlagt muntlige eksamener på høgsolenivå før han begynte på allmennlærerutdanningen. De to muntlige eksamenene Halvard har fra tidligere, husker han som gode opplevelser.

Når det gjelder studievaner, sier han at han har deltatt på nesten alle forelesninger i norsk, matematikk og pedagogikk. Utenom undervisningen mener han at han har brukt gjennomsnittlig 2-4 timer i uka til fagene matematikk og pedagogikk og mer enn 4 timer i uka til norskfaget.

På intervjutidspunktet har Halvard nylig trukket seg fra muntlig eksamen i matematikk og vært oppe til eksamen i pedagogikk, der han fikk karakteren F. Han er under intervjuet preget av at han har fått strykkarakter i pedagogikk, noe han selv synes er svært urettferdig både i forhold til arbeidsinnsats, kunnskaper og det han presterte i eksamenssituasjonen. Halvard opptrer engasjert og er ikke uten en viss galgenhumor. Han snakker mye, noen ganger litt usammenhengende, men han er også flink til å krydre utsagnene sine med treffende metaforer.

5.2 Eksamensforberedelser

Underkapitlet tar først for seg eksamensinformasjonen, og deretter tidsbruk og strategier i forberedelsesfasen.

5.2.1 Informasjon

Informasjonskilder

I likhet med det svarene fra enketen viser, henter studentene informasjon fra flere kilder. ”Det er vel på de midtmøtene og forelesningene og på nettsidene”, svarer Charlotte, mens Espen sier det slik:

Ja, nå har jeg jo titta litt på nettet, på den derre norsksida. Og der står det jo. Og så har jo DU sagt litt om det på de trinnmøtene. Og så snakka vi jo om det i klassen og sånn. Så det er vel der jeg har fått informasjonen ifra. Ikke fra ETT sted.

Ingen av studentene i intervjuet oppgir at de har fått informasjon om eksamen i veiledningssamtaler, mens alle nevner informasjonen på nettsidene. Studentene som ble intervjuet, har derfor sterkere fokus på informasjonen på nettsidene enn det studentene hadde i enketen fire uker tidligere. Nils gir for eksempel uttrykk for at det er først og fremst på nettsidene han har fått informasjon om den forestående norskeksamenen, og fire av de andre studentene nevner nettinformasjonen før de andre informasjonskildene. Dette kan skyldes at perioden mellom enketen ble utført og intervjuene ble foretatt, falt sammen med de siste ukene før vurderingsperioden, og i denne perioden hadde fagene oppsummeringsforelesninger der viktigheten av å gjøre seg kjent med informasjonen på fagenes nettsider ble understreket. Viktigst er kanskje likevel at studentene i denne perioden like før eksamenene føler et sterkere behov for informasjon. Tidligere har de nøydt seg med passivt å få informasjon ved å være på forelesninger og i studentmiljø, nå innhenter de selv aktivt den informasjonen som ligger ute på nettet.

Hva slags informasjon?

Alle informantene syntes informasjonen som de hadde fått, var tilstrekkelig. Line svarer for eksempel slik:

Vi har jo fått informasjon om det vi trenger – eller åssen det skal foregå, hvilket emne vi får –: Ja. Eller jeg synes det er god informasjon, det synes jeg... Det er ikke noe å si på det, egentlig.

Siden skal vi se (kap 5.7.5) at informantene kan føle seg temmelig usikre på hva slags type spørsmål eller oppgaver de kan få, og de er også i villrede om hva slags kriterier som blir lagt til grunn for vurderingen og om hvilket nivå som forventes av dem. Hvorfor er de da tilsynelatende så tilfredse med informasjonen? En årsak kan selvsagt være at studentene er bevisste på at intervjueren som trinnleder har hatt et overordnet ansvar for informasjonen, og derfor er

forsiktige med kritikk. Men en analyse av svarene viser at studentene først og fremst tenker på de ytre rammene for eksamensforløpet når de blir spurt om de er tilstrekkelig informert. Tor-Arne føler at han ”vet hva det skal dreie seg om”, Halvard mener han har oversikt over ”hva som skal skje” og Maren sier:

Ja. Jeg føler at jeg har kontroll på hvordan den skal foregå – ja, og hvordan den skal være lagt opp.

Ingen av studentene har heller noen problemer med å fortelle om forløpet til den forestående norskeksamenen, men redegjør greit for de tre ulike fasene.

5.2.2 Tidsbruk

Enketen viste at studentene var opptatt av å forberede seg til eksamen, og intervjuene viser at studentene selv mener at de bruker mye tid på forberedelser. Fem av studentene mener de bruker like mye tid til å forberede seg uavhengig om eksamen er skriftlig eller muntlig, mens de tre siste sier de forbereder seg mer til muntlig eksamen. Det er særlig to årsaker til at disse forbereder seg mer. Den første årsaken er redselen for å dumme seg ut som person. Charlotte svarer slik når hun blir bedt om å begrunne hvorfor hun bruker mer tid på forberedelsene til muntlig eksamen:

Fordi jeg er redd for å drite meg ut. (...) Fordi jeg tenker at når jeg står der, så ser de meg, holdt jeg på å si (...) det er ikke et papirark.

Den andre årsaken er ønsket om å kunne svare umiddelbart på sensorenes spørsmål. Både Cathrine og Halvard gir tydelig uttrykk for denne holdningen:

– Det er jo det at ... som jeg sa da – hvis du – hvis jeg får et spørsmål så vil jeg gjerne huske det med en gang, istedenfor å måtte regne masse på det. (Cathrine)

Det er fordi du har en begrensa tid som du skal sitte foran to fagpersoner og snakke, liksom. Og da er det det at ... du kan liksom ikke sitte der og gruble i 5-10 minutter. Da må du kunne svare der og da. (Halvard)

Selv om studentene sier at de forbereder seg mye til eksamen, er det ikke noe som skjer jevnt gjennom hele semesteret. Tor-Arne som gir uttrykk for at han vil begynne ”så tidlig som mulig” så han slipper ”det stresset mot slutten”, sier at han begynner ”to uker - halvannen uke” før den første eksamenen. Ingen av de andre studentene oppgir å begynne tidligere, Maren, som også hevder at hun bruker ganske mye tid, er den som har startet senest:

Når jeg forbereder meg så bruker jeg ganske mye tid. (...) Da bruker jeg den tiden jeg har. Eller – altså – da kan du si den tiden jeg kanskje skulle brukt ... ellers i skoleåret på å jobbe med fagene.

Når er det du begynner å jobbe?

Til pedagogikken så begynte jeg to dager før.

Etter at første eksamen er overstått bruker studentene stort sett den tiden de har til rådighet til å forberede de neste eksamenene. På spørsmål om hvor mye tid han bruker, svarer Espen slik:

Det spørs jo hvor lang tid jeg har. For eksempel fra hver eksamen så begynner jeg å lese på neste eksamen dagen etterpå. Og så prøver jeg å la det gå jevnt og trutt.

Likevel er det ikke alltid like lett å få forberedt seg så mye som man ønsker, sier Tor-Arne:

Det har vært litt problem nå når eksamenene er litt tett oppi hverandre, og mye annet som også skjer ... Med trening og sånne ting på kveldstid.

Totalt sett blir det derfor ikke så mange dagene til rådighet for forberedelser. Når studentene likevel sier at de bruker mye tid, tenker de derfor kanskje på intensiteten i de enkelte arbeidsøktene. Både Line og Maren forteller om konsentrerte forberedelser:

Jeg blir veldig opphengt i det jeg gjør. Jeg føler jeg må bli ferdig. Jeg må forstå det før jeg greier å forlate det. Sånn som – jeg kan sitte kanskje et – det høres kanskje vilt ut, men jeg kan sitte i hvert fall 10 timer om dagen, omtrent – før eksamen. (Line)

Da blir jeg – sitter jeg og leser konstant i 12 timer, liksom, jeg klarer ikke å legge det fra meg. Jeg blir sånn at jeg må, MÅ lese. (Maren)

I kapittel 4 så vi at studentene gjennomsnittlig oppgav at de bare arbeidet 1-2 timer i uka per fag utenom forelesningene. Det er kanskje på bakgrunn av denne arbeidsinnsatsen i forelesningsperioden at studentene synes de bruker mye tid til eksamensforberedelser?

5.2.3 Strategier

Vi har tidligere sett at en muntlig eksamen gir rom for ulike samhandlingsformer mellom student og sensor. Joughin opererer med en samhandlingsdimensjon som han kaller 'interaction', der han skiller mellom to ytterpunkter som han kaller presentasjon og dialog (jf. kap 2.7). Studentene ser også ut til å skille mellom eksamenssituasjoner som inneholder en monologbasert presentasjonsdel

og eksaminasjonssituasjoner som inneholder en dialogbasert eksaminasjonsdel når de forbereder seg til eksamen

Forberedelsestrategier rettet mot presentasjonsdelen

Som nevnt i kap. 3 innholdt norskeksamenen to klart definerte presentasjonsoppgaver: en høytlesningssekvens og en presentasjon av en egenprodusert fagtekst. Med unntak av Espen, nevner ikke studentene disse oppgavene når de blir spurt generelt om hvordan de forbereder seg til eksamen i norsk, men går i stedet direkte til fagstoff som de regner med vil bli gjenstand for eksaminasjon. Siden skal vi se at studentene heller ikke føler noe sterkt behov for å samarbeide med andre, når de planlegger presentasjonene sine (jf. s. 92). Det kan derfor virke som om studentene oppfatter den dialogbaserte eksaminasjonsdelen som den ”egentlige” eksamenen, mens de ser på presentasjonsdelen som en innledning eller oppvarming. Halvard tror for eksempel at høytlesningssekvensen er innført for å få studentene til å slappe av:

Jeg skal ta og lese ut av den litteraturen som jeg har valgt sjøl da, som jeg skal lese på et par minutter, at jeg på en måte begynner med det. Som - muligens som virkemiddel for å få meg til å slappe mer av, kanskje, vil jeg tro.

Nils tenker i samme retning:

Så skal man jo lese litt høyt først, som jeg forresten synes er en veldig god ide, for da får man kanskje – for hvis man får en god start på eksamen så – så får man en litt god følelse på det, og da kanskje går det bedre. Og å lese høyt, det bør vel ikke få gått så ille ... ille gærnt.

Bortsett fra Silje har ingen av studentene valgt opplesningstekst på intervju-tidspunktet til tross for at eksamen er nært forestående, og de har heller ikke reflektert noe særlig over hva som kan lønne seg å velge, slik Nils gir uttrykk for i dette utdraget:

Har du valgt hva du skal lese?

Neeiii – jo, jeg har tenkt litt på det. Jeg har ikke bestemt meg for det enda.

Nei. Men hva slags – hva er det som gjør at du kommer til å bestemme deg for det du skal bestemme deg for, tror du? Hvilke faktorer trekker du inn?

Nei, det har jeg egentlig ikke tenkt så mye på enda, hva jeg – hva jeg skal gå for der.

Heller ikke Silje, som har bestemt seg, gir noen faglig begrunnelse for valget sitt:

Jo, fordi jeg skulle på jobb en morgen – tidlig på morgenen, og så hørte jeg på et sånn barneprogram på P4, som går sånn fra 7 om morgenen i helga. Og da leste hun programlederen der fra Pippi, og det syntes jeg var SÅ morsomt, det hun leste, så da bestemte jeg meg for at det skal jeg lese. Ja, jeg lo for meg sjøl – det var skikkelig morsomt.

Ingen av studentene gir heller uttrykk for at de ser på det å skulle presentere fagtekster eller fagtemaer som problematisk. Tvert i mot gir flere uttrykk for at det ligger en trygghet i at deler av eksamen er kjent på forhånd og at dette er en fordel i forberedelsesfasen. Charlotte sier for eksempel.

På peden så hadde vi jo forberedt det foredraget først. Og i norsken skal vi ha den teksten vi skal lese og det vi skal si om skriveprosessen. Så der er det mer forberedt. På matta så kan du få – det er jo bare bingo.

Det kan likevel virke som om studentene har tenkt mer gjennom denne presentasjonsformen enn høytlesningsdelen. I norskfaget har for eksempel studentene i likhet med Nils og Line fått med seg at presentasjonen ikke skal være refererende og derfor valgt en strategi som bygger på refleksjon:

Skal fortelle om skriveprosessene rundt de – en av de to oppgavene . Og da ikke referere så mye til handlinga, kanskje, men – eller hva du har skrevet, men litt sånn åssen du har kommet fram til det ... forskjellige. (Nils)

Så ... kommer jeg vel til å snakke om prosessen rundt skriveseminarene, om oppgaven... Men fokusere på prosessen da. Og jeg kommer til å prøve å reflektere mest mulig rundt det, prøve å se på negative sider og positive, og tenke ut sånn på forhånd ... (Line)

En annen bevisst strategi som noen av studentene velger, er å forsøke å bruke presentasjonsdelen som et utgangspunkt eller springbrett for å få anledning til snakke om bestemte temaer i eksaminasjonsdelen (jf. s. 88-91).

Forberedelsestrategier rettet mot eksaminasjonsdelen

Det er særlig tre strategier som studentene bruker når de forbereder eksaminasjonsdelen. Aller først ønsker de å skaffe seg en oversikt over hele eksamensstoffet. Dernest forsøker de å forutse aktuelle spørsmål og forberede svar på disse, og til slutt er det noen som bevisst forbereder enkelte temaer som de vil forsøke å bringe på banen i løpet av eksaminasjonen. I det følgende skal vi se på disse strategiene enkeltvis.

Oversikt over eksamensstoffet

Av enketen går det frem at mange studenter starter forberedelsene med å forsøke å skaffe seg en generell oversikt over pensum. Alle intervjuene bekrefter denne strategien. ”Pensumlitteraturen”, sier Halvard, ”må jo leses”, og Tor-Arne, vil i likhet med de andre skaffe seg ”størst mulig overblikk over hva [han] skal ha kjennskap til”. Tor Arne søker også ledetråder om hva som er forventet at han skal kunne til eksamen. På forhånd prøver han alltid ”å avgrense for seg sjøl hva man må sette seg inn i, (...) hva som er det mest relevante og det du bør kunne best”. Også Nils og Silje er inne på slike tanker, men er usikre på hva som eventuelt kan utelates:

Kanskje – Ja. Kanskje jeg gjør det littegranne, at man – hvis man – det KAN hende at man kan luke ut bitte litte granne hvis det er noe man tror man ikke blir spurt om på muntlig – jeg vet ikke. (Nils)

Prøver jo kanskje å sile ut litt av – ja,

Ja, hva tenker du er minst aktuelt?

Ja, det er litt vanskelig å si det -. ... Jeg vet ikke, så det er litt vanskelig å svare på. (Silje)

Det overveiende inntrykket er likevel at studentene i utgangspunktet ønsker å ha oversikt over hele pensum. De gir ikke uttrykk for at de er spesielt opptatt av ledetråder. ”Jeg pleier å konsentrere meg om eller inkludere alt på en måte,” sier Line.

Tilfeldig lesning eller klare planer?

Studentene bruker nokså ulike strategier i sin bestrebelse på å skaffe seg oversikt over pensum. Nils svarer at han ikke setter opp en plan for hver eksamen, men at han normalt tar utgangspunkt i kapitlene i pensumbøkene:

Nei, jeg setter meg ned og tar kapittel for kapittel og går igjennom det som står at vi skal kunne. Ja. Man – har man vært i timene så ...behøver det ikke å bli så veldig skippertakprega heller.

Nei. Du sier du tar kapittel for kapittel, men lager du først noen oversikt over hvordan du skal gjøre det, eller bare starter du?

Jeg egentlig bare starter.

Før matematikkeksamen hadde studentene fått utdelt ei liste over aktuelle tema, og da tok han utgangspunkt i denne:

Men sånn som i matte nå, så fikk vi en liste over temaene vi skulle – skulle ha oversikt over. Og da gjorde jeg det enkelt og tok det tema for tema nedover, og sjekka at jeg var – at jeg var sikker på alt sammen, da.

Siden det ikke er gitt noen avgrensning av pensum til norskeksamen, har han ikke noen bestemt plan for forberedelsene til dette faget ut over at han skal gjennom hele pensum:

Jeg har ikke tenkt noe sånn på norsken nå. Så du tar litt sånn – ja – tar det jeg føler jeg trenger der og da, liksom. Så må jeg jo ha vært igjennom alt innen tirsdag, da.

Tor-Arne leser pensumlitteraturen og går gjennom sine egne notater, og han begynner med det stoffet som ble gjennomgått tidlig i semesteret ”for det er jo det som sitter dårligst”.

Charlotte har forberedt seg sammen med noen andre studenter, og de har tatt utgangspunkt i de delene av pensum som alle hadde vært gjennom:

Vi tenkte på hva vi alle sammen (hadde) lest, og så begynte vi på det alle hadde vært igjennom, og så sa vi at til neste gang så prøver vi å få lest DET, og så prøver vi å lese DET.

Silje har laget en skriftlig plan:

Ja, jeg har satt meg opp en – en plan over hva jeg skal igjennom hver dag, fordi ellers så kommer jeg meg ikke igjennom det. (...) så jeg må nesten alltid lage en sånn plan for å komme igjennom, sånn at jeg ... vet at OK, har jeg gjort DET så er det greit (...). Det var ikke alltid det var like lett å komme igjennom – jeg hadde satt meg litt store mål innimellom, men det gikk jo greit.

Hun synes selv at hun har en klar struktur på forberedelsene, og hun legger vekt på å variere temaene hun forbereder:

Nei, jeg tenker jo at ... at jeg ikke skal ha EN dag hvor jeg BARE leser på det EN dag – bare EN dag og bare det. Jeg har ... litt av alt hver dag da, sånn at ikke jeg skal lese meg i hjel på noe. For det tror jeg er veldig viktig. For hvis jeg sitter bare og leser på ... barnelitteratur da, en hel dag, så kan jeg bli så metta etter kanskje noen timer, og så ... resten av tida da så ... har jeg glemt alt jeg har lest om.

Line sier at hun har en klar plan i hodet, og at hun vil jobbe systematisk ”med alt”. Hun mener selv at hun har funnet en forberedelsesmåte som fungerer godt for henne:

Men arbeids- - ja, forberedelsen min er stort sett den samme, og jeg liker veldig godt å lese i bøker da, og så tenke nøye over det, og skrive ned og lage mitt eget skjema, og lage egne tanker rundt det og sånn da. Så jeg har funnet ut at det er DEN måten jeg arbeider best på.

Maren lager også skriftlige notater fra bøkene hun leser før norskeksamen:

Det jeg har drevet med nå i det siste er at jeg har analysert bøkene, på en måte da. Altså analysert og analysert – jeg har jo på en måte skrevet et lite gjenfortellingsreferat, sånn at jeg liksom har det. Og så har jeg gått litt videre inn på det og sett på hvilke midler og ... laga meg forskjellige spørsmål nedover som jeg har svart på da, ut fra – Altså det blir jo litt forskjellig fra bok til bok.

Halvard derimot nøyer seg med å lese:

Du har vel kanskje begynt å forberede deg til eksamen?

Ja, i mer eller mindre grad. Jeg prøver å IKKE lage – jeg prøver å ikke lage et manus for meg sjøl, for å si det sånn. Men jeg bare tar og leser igjennom det som skal leses på.

Studentene, som ble intervjuet, har altså et felles ønske om å skaffe seg oversikt over hele eksamensstoffet, men strategiene de velger for å nå dette målet, varierer sterkt. Noen har ingen bestemt plan, mens andre planlegger nøye hvordan de skal forberede seg. Noen bare leser, mens andre har rutiner for skriftlige notater. Av de åtte studentene som ble intervjuet, er det Silje, Line og Maren som gir uttrykk for å ha klare planer for forberedelsene.

Forutse spørsmål

Den viktigste grunnen til at studentene i så stor grad velger en strategi der de forsøker å skaffe seg oversikt over alt eksamensstoffet, er sannsynligvis at de er usikre på hva slags oppgaver eller spørsmål de kan få til eksamen. Her skiller en muntlig eksamensform seg fra en skriftlig, slik Halvard er inne på:

Fordi at ... - på en skriftlig– der vet du på en måte litt sånn ca åssen spørsmål du får, ut ifra de tidligere eksamensoppgavene og sånn, men på muntlig, der vet du liksom ikke – Du vet ikke åssen feller ... sensorene setter opp for deg da, kan du si. Det blir mer uvisst hva det er for noe.

Dette forhindrer likevel ikke de fleste studentene i å forsøke å forutse hva de kan få spørsmål om:

Har du tenkt på forhånd på hva som kan skje i eksamenssituasjonen, åssen du skal reagere?

Nei, ikke noe annet enn hva jeg kan – hva jeg tror sjøl jeg kan få spørsmål om. Prøve å være litt forberedt på sånne ting, og da tenke igjennom hva jeg kan dra inn og hva som er relevant. (Tor Arne)

I pedden så følte jeg meg mer sikker på det stoffet som jeg kunne – Eller jeg følte at jeg greide å koble det opp med andre temaer og greide å resonnerer meg fram til svar da, og prøvde å tenke ut ulike spørsmål jeg kunne få på eksamen og sånn. (Line)

Forberede bestemte tema

Noen av studentene velger også en aktiv strategi der de forsøker å sette dagsorden. Siden de vet lite om hva slags spørsmål de kan få, planlegger de spesielle emner som de vil forsøke å bringe på banen under eksaminasjonen. Dette kan være fagstoff hentet fra pensumlitteraturen, men like ofte velger noen studenter å trekke inn fagstoff utenfra. Hvis den muntlige eksamenen inneholder en presentasjonsdel, forsøker noen å bruke denne som et springbrett for å få snakke om bestemte temaer i eksaminasjonsdelen. Espen har hørt om denne strategien, og han har forsøkt å bruke den under pedagogikkeksamenen:

Fordi at på pedden fikk jeg jo bestemme de første minuttene sjøl. For der hadde jeg det innlegget mitt, og da fikk jeg – prøvde jeg å dra det over til noe jeg ville snakke om.

OK, så det hadde du bestemt på forhånd?

Nei, altså – det innlegget, det var bestemt. Men så i innlegget så er det mange som sier at hvis du trekker inn noe, så kanskje han sensoren spør om det etterpå, vet du. Sånn at du kan være litt lur på den måten. Så da følte jeg liksom at da kanskje jeg hadde litt bedre kontroll da – når jeg gikk inn der.

Espen forteller at han ikke lyktes med strategien sin. Sensorene stilte han ikke de spørsmålene som han hadde forberedt. Likevel er han fornøyd med at han valgte denne strategien fordi det gjorde han roligere på forhånd siden han følte at han hadde større kontroll:

Så du hadde på en måte tenkt på forhånd at du skulle forsøke å vri det i en bestemt retning?

I min vei (ler litt). Det gikk ikke akkurat sånn, men ... det føltes i hvert fall bedre før jeg gikk inn til eksamen.

Halvard hadde også gjort seg tanker på forhånd om å styre eksamen. Dersom han ikke kunne svare på enkelte spørsmål fra sensorene, ville han forsøke å snakke om noe annet fra pensum som han hadde lært seg. Han forteller at han

forsøkte å forberede en slik strategi før eksamen i pedagogikk, men at det ikke falt heldig ut på eksamen:

Rett og slett å tenke sånn at det temaet, det kan jeg koble mot – Og hvis jeg følte at de begynte å sette meg fast, at jeg da kunne bare prøve å dra det inn på det da, for å på en måte si at jeg kunne mye om det emnet jeg hadde pensa det inn på. At jeg da kunne få vist dem – møtes litt på halvveien, rett og slett, og kunne vise dem at jeg kan ikke så mye om det dere spør om, men DETTE kan jeg mye om. Så – og det prøvde jeg jo, men det gikk ikke.

Nils lykkes langt bedre enn Espen og Halvard. Som vi skal se, planlegger han å snakke om relevante faglige poeng som ikke er en del av pensum. Siden han skulle starte eksamen i pedagogikk med en forberedt presentasjon av temaet tilpasset opplæring, bestemte han seg for å forsøke å flette inn fagstoff om dette i eksaminasjonsdelen også:

Så fant jeg en undersøkelse på internett om åssen de gjorde det med tilpassa opplæring i Finland, for i Finland så hadde de skåra så bra på noen sånne tester, som testa kunnskapsnivået. På sånne internasjonalt sammenlignbare tester så skåra Finland så høyt. Og det – og da fant jeg fram littegranne fakta rundt det, og åssen de gjorde det med tilpassa opplæring – for det var visst en av grunnene til at de gjorde det såpass bra. Og det tenkte jeg var et godt poeng som jeg bestemte meg for at det skal – det skal blandes inn før eller senere i den muntlige eksamenen da.

Men han forteller også at han forberedte mer generelle poeng som ikke hadde noe med presentasjonsdelen å gjøre, men som han tenkte han skulle klare å få sagt noe om uavhengig av hvilke spørsmål han ville få:

Ja, hva annet var det da? ... Jo, jeg trakk inn – jeg fant fram et par ting fra praksis, som skjedde i praksis, som jeg også fikk fletta inn etter hvert da, som jeg bestemte meg på forhånd at dette her sånn skal jeg bruke før eller senere i eksamen. (Nils)

Både Espen, Halvard og Nils hadde altså forberedt fagstoff som de ville forsøke å få snakket om under eksaminasjonen. Som vi ser, er det likevel en vesentlig forskjell på strategiene deres. Espen og Halvard forbereder seg med utgangspunkt i pensumlitteraturen, mens Nils forbereder seg ved å knytte pensumstoffet til annen relevant kunnskap og erfaring. Espen forsøker å påvirke sensorene slik at de stiller spørsmål om bestemte temaer, mens Halvard og Nils forbereder seg på selv å bringe de forberedte temaene på banen.

Maren er kanskje den studenten som i størst grad bevisst planlegger forberedte innlegg, og hun bruker begge strategiene som vi har sett ovenfor. Før pedagogikkeksamenen forberedte hun seg sammen med en nær slektning med lang fartstid fra skolen:

Hun ga meg tips da, med å bruke de eksemplene og sånne ting, som hun hadde opplevd selv.

Men det var i innlegget ditt?

Ja – nei, det var som en del – Ja altså, det var jo som en del av det også. Men også det andre – Også andre ting som hun sa, som ikke var en del av innlegget, brukte jeg i andre spørsmål jeg fikk.

Denne strategien er Maren svært bevisst på at hun bruker:

Hadde du tenkt på det på forhånd, eller kom det bare -?

Nei, jeg hadde planlagt det på forhånd, ja.

Før pedagogikkeksamen planla altså Maren i likhet med Nils å belyse faglige poeng i pensum ved å trekke inn praksisfortellinger. ”I pedagogikk kan (du) styre samtalen litt”, sier hun. Og i likhet med Espen forsøker hun å påvirke sensorene til å stille de rette spørsmålene, og hun virker svært dyktig til å legge ut faglige ”agn”:

Det jeg gjorde da, var at jeg la inn i det foredraget mitt noen småting som jeg visste at de kunne bygge videre på etterpå. Jeg sa ikke så mye om det da, men jeg regnet med at de kom til å spørre meg mer om det, for det var noe jeg burde utdype, på en måte da, men jeg hadde ikke tid – - på det lille foredraget mitt. Og da styrte jeg det liksom inn – litt videre inn på det da. Så da visste jeg at – jeg var ikke usikker, men da fikk jeg liksom styrt det litt inn på ting som jeg hadde lyst til å snakke om, hvor jeg hadde mine – jeg hadde veldig klare meninger og sånn da.

Andre ganger forbereder hun som Espen bestemte temaer i pensum, og bestemmer seg som Nils og Halvard for selv å bringe dem på banen i et passende øyeblikk i eksamenssituasjonen. Denne strategien brukte hun i forbindelse med matematikkeksamen:

Også i matematikken så var det jo noen ting som jeg kunne bedre enn andre – Og det tok – sørga jeg for å dra inn. Jeg fikk om areal, og jeg kunne noe om volum som jeg hadde lyst til å vise, og da dro jeg inn det.

Ja? Og det var litt bevisst fra din side?

Ja, det var helt bevisst fra min side, for det visste jeg at dette her kan jeg, så det vil jeg vise fram.

Det kan se ut til at studentene er forskjellige på dette punktet. Tor-Arne, Charlotte, Silje og Line avviser helt at de har tenkt på en slik strategi der de på forhånd planlegger å styre eksamenssituasjonen mot forhåndsplanlagte temaer, Espen og Halvard har forsøkt uten helt å lykkes, mens Nils og Maren forbereder strategien svært bevisst og gjennomfører den med betydelig suksess.

Individuell eksamenslesning eller samarbeidslæring?

Intervjuene forsterker inntrykket fra enketen om at studentene i større grad samarbeider under forberedelsene til muntlig enn til skriftlig eksamen. På spørsmål om hun forbereder seg annerledes når eksamensformen er muntlig, svarer Charlotte slik:

Skriftlig lærer jeg meg det sjøl – da sitter jeg med mine bøker, holdt jeg på å si, mens nå på muntlig så har jeg jo sittet sammen med andre og snakka om ting istedenfor.

Studentene gir i intervjuene hovedsaklig to begrunnelser på hvorfor de oftere velger å samarbeide før muntlig eksamen. For det første ønsker de å trene på retoriske ferdigheter. ”For det er det vi skal gjøre – sitte og snakke” sier Charlotte. Nils føler også at han ”får veldig mye ut av” et samarbeid, og han understreker det samme poenget som Charlotte:

Og i hvert fall kanskje nå fram til muntlig. Der kanskje – ligger det kanskje en forskjell, at man får jo snakka litt om ting, og ikke bare sitter og leser og har det inni hodet sitt, men man får faktisk snakka litt om ting. Og det er jo det man skal opp i på eksamen også.

Det andre hovedargumentet for å samarbeide før muntlig eksamen er selve læringseffekten. Man kan som Tor-Arne er inne på, få kunnskaper som man ellers ville oversett:

Jeg føler egentlig det gir ganske mye tilbake, for da får du diskutert faget med andre og høre hva DE har, for det er alltid ting andre har som ikke du kanskje har plukka opp da...

Å høre andres synspunkter vil kunne gi et mer nyansert bilde, sier Maren:

Jeg tror å forberede seg til muntlig, så tror jeg det kan lønne seg å snakke litt sammen med andre – ikke bare sitte for seg selv. (...) det å få andre sine synspunkter tror jeg er viktig. Det kan være en hjelp til å få et mer nyansert bilde og større oversikt over det.

Hva velger studentene å samarbeide om?

Ingen av studentene nevner noe om samarbeid i forbindelse med forberedelsene til presentasjonsdelen av pedagogikkeksamenen eller høytlesnings- og presentasjonsdelen av norskeksamenen. Denne typen oppgaver ser det ut til at studentene stort sett trener på egen hånd, slik Espen og Line gir uttrykk for:

På pedagogikken så hadde vi sånn – vi skulle holde foredrag på første, og da må jeg jo – da forbereder jeg meg til det. På en måte sånn samme som med norsken og – at jeg står og leser ut foran speilet. (Espen)

Det kan hende – sånn som på peden så skulle vi holde et innlegg, og da sto jeg og prata med meg sjøl litt (ler litt)... foran speilet, som det heter, at du – du øver – jeg øvde meg litt da, på forhånd. (Line)

Det virker som om studentene først og fremst samarbeider om de delene av eksamen der det er en form for eksaminasjon. Line forteller at hun synes hun forbereder seg best når hun får stillhet rundt seg, men hun har også forsøkt å samarbeide:

Jeg har prøvd å arbeide litt med grupper og med venninner her på skolen og sånn (...) Dagen før [matematikkeksamen]så hadde vi jo vært på skolen fra 8 om morgenen til 5 om ettermiddagen, og bare jobba intenst med matte.

Hatt oppsummering, eller?

Ja, eller vi eksaminerte hverandre.

Noen studenter gir også uttrykk for at det er forskjeller på fagene når det gjelder nytten av å samarbeide. Nils er en av dem. Norsk og pedagogikk er fag som han føler han får mye igjen for å samarbeide om under forberedelsene, mens matematikken skiller seg ut:

Det er kanskje et litt mer jobbfag som man må regne oppgaver for å forstå.

Men mener du også at det egner seg bedre for å forberede seg alene, eller?

Ja, egentlig. Egentlig. Eller jeg har ikke SÅ mye utbytte av å snakke med folk kanskje om matte. Vi gjorde litt det nå, men – men jeg innbiller meg kanskje at det er noe man har mest utbytte av i de to andre fagene.

Forberedelsene blir også påvirket av forventningene studentene har til hva slags oppgaver de skal løse eller hva slags spørsmål de vil få:- Silje gir et eksempel på en slik tankegang:

Denne gangen her har jeg BARE forberedt meg alene.

Ja. Skal du gjøre det i norsken også?

Nei, vi skal snakke litt sammen denne gangen her i gruppa.

Ja vel. Hvorfor valgte dere å gjøre det nå?

Jeg tror det har noe – mye med de elevtekstene å gjøre, at det er veldig greit å se hva de andre har tenkt om – rundt DET og sånn. For i matta og peden så er det på en måte – da står det jo i boka akkurat ... sånn som det er eller det blir jo på en måte litt sånn pugging, kanskje. Men akkurat på det med elevtekstene så skal vi jo komme fram til det sjøl, hva som er – ja – (...) Og da er det veldig greit å bare dele synspunktene og ... - med hverandre og – ja, snakke litt om det da.

Det kan altså se ut som enkelte velger å arbeide alene hvis de har fått inntrykk av at eksamensformen etterspør gjengivelse av pensumlitteraturen, mens de søker samarbeid dersom de tror eksamensformen krever en dypere forståelse eller tolkning fra studentenes side.

Kapitlets hovedfunn:

- Forut for hver eksamen er en forberedelsesfase der studentene selv synes de bruker mye tid på forberedelsene
- Studentene bruker enten like mye eller mer tid til forberedelser til muntlig enn til skriftlig eksamen
- Studentene er mer aktive informasjonssøkere i forberedelsesfasen til eksamen enn de er i undervisningsperioden
- Når studentene gir uttrykk for at de synes eksamensinformasjonen har vært god, viser de utelukkende til informasjonen om de ytre rammene for eksamensforløpet.
- Studentene forbereder seg mer til eksamenssituasjoner som inneholder en dialogbasert eksaminasjonsdel enn til eksamenssituasjoner som inneholder en monologbasert presentasjonsdel.
- Under forberedelsene til en eksaminasjonsdel bruker studentene særlig tre strategier:
 - forsøke å få oversikt over hele eksamensstoffet
 - forsøke å forutse aktuelle spørsmål
 - forberede bestemte temaer som de vil forsøke å få presentert
- Studentene samarbeider mer med andre i forberedelsesfasen når eksamensformen er muntlig enn når den er skriftlig.

5.3 Eksamenssituasjonen

Underkapitlet tar først for seg spesielle trekk ved studentenes adferd i eksamenssituasjonen, og ser så kort på om studentene oppfatter eksamen som en mulig læringssituasjon.

5.3.1 Muntlig eksamen som seremoni

I følge Wikipedia betegner begrepet seremoni et sett med ritualer som brukes ved høytidelige anledninger, mens ritual er en handling som har et symbolsk innhold. Det går tydelig frem av intervjuene at studentene oppfatter den muntlige eksamen som en situasjon som er preget av et stort alvor. Dette går frem av at studentene legger sterkere vekt på et formelt hilsingsritual enn de gjør til vanlig, og dessuten velger flere av dem å bruke andre klær enn det de har på seg i den daglige studiesammenhengen.

Når studentene blir bedt om å beskrive hva de tror konkret vil skje i eksamenssituasjonen, får de fleste problemer med å se dette for seg. Men alle har en klar forståelse av at de skal håndhilse på sensor når de kommer inn i eksamenslokalet og si adjø når de forlater det. Tor-Arne sier at han alltid hilser på sensor og presenterer seg, for det synes han ”er en grei start”. Charlotte skal også hilse på sensor i starten og takke for seg når hun går. Dette gjør hun for å være høflig og for å gi et godt inntrykk. Espen gir uttrykk for at han hilser mer formelt enn vanlig: ”Ja, da hilser jeg pent på sensoren, og så nikker jeg og bukker litt (...)”. Og Halvard gir denne beskrivelsen av hvordan en muntlig eksamen begynner:

Går jo inn og – du går liksom ikke og subber med beina, du går inn – i hvert fall for min del da, at jeg kommer jo til å gå inn med rak rygg og ha en positiv holdning og god dag og ... Ja, sier hei og tar dem i hånda og presenterer meg med navnet mitt, så klart.

På spørsmålet om de kler seg annerledes til muntlig eksamen enn ellers er svarene delte. Tor Arne mener han ”kler seg som det skulle vært en vanlig dag”, og Nils tror ”ikke man kan tjene noe på” å kle seg annerledes. Espen avviser helt at det spiller noe rolle til eksamen hvordan eksaminanden er kledd:

Kjære vene, det skulle jo tatt seg ut! Det er kleskode på Høgskolen (ler). Nei, det tror jeg ikke noen bryr seg om. (...) De er vel ikke som dørvaktene på byen.

Halvard er den eneste av de mannlige studentene som gir uttrykk for at han velger en bevisst klesstil. Han gir uttrykk for at han vil fremstå som seriøs, nøytral og ”anstendig” på eksamen:

Rene klær, for det første. Og å rett og slett ha anstendige klær.

Hva mener du med anstendige klær?

Det er nøytrale sko, kanskje noen mørke olabukser, for eksempel. Jeg syns dress og dressbukse og sånn – det syns jeg blir litt å gå over streken, så ... mørke olabukser, for eksempel, og kanskje ei skjorte ... med ei T-skjorte under. (...) Og skjorta dytta ned i bukse da, vel å merke, så du ikke – For jeg er litt ute etter at jeg vil ikke se ut som en slask. Komme der med sånne utslitte skatersko og ... ei bukse som henger halvveis ned på knea, det – Nei. Det verste jeg ser, så er det det (ler). Og da vil jeg ikke gi uttrykk for at jeg er sånn sjøl.

De kvinnelige studentene har alle et bevisst forhold til hva slags klær de velger å ha på seg ved en muntlig eksamen. ”En vanlig skoledag, sier Maren, så kan jeg gjerne komme i en sliten joggebukse, bustete på håret, liksom”, men til muntlig eksamen kler hun seg ”litt ordentlig”. ”Jeg føler at man ikke skal subbe inn på eksamen”, sier hun. I likhet med Halvard går det likevel en grense for henne for hvor mye hun skal pynte seg. ”Jeg tenker mer sånn olabukse og genser”, sier hun. Denne balansegangen gjelder også for de andre studentene som sier at de bevisst tenker på hva de skal ha på seg.

De andre kvinnelige studentene vil også signalisere seriøsitet og nøytralitet. Maren, som er veldig glad i rosa, velger andre farger på klærne til muntlig eksamen:

Du skal virke seriøs – (...) . Jeg er jo veldig glad i rosa. Jeg pleier ikke å ha på meg så mye rosa på eksamen. Man vil vise at man er seriøs, liksom. (...) Ja, rosa blir jo så fort med å være fjollete, holdt jeg på å si, at du blir assosiert med det da. Kanskje – kanskje litt nøytralt kledd.

For Silje er det viktig at sensorene ikke tror at hun bevisst bruker utseendet sitt for å oppnå fordeler. Hun kommer ikke til å pynte seg ”noe særlig”, sier hun, og vil i likhet med Maren etterstrebe nøytralitet:

Jeg tar jo ikke på meg noe sånn utfordrende, holdt jeg på å si – (...) Ja, jeg tenker at jeg skal gå i ... helt vanlige klær, og ikke kle seg noe utfordrende eller noe sånn – For det kan jo virke veldig ... Du kan gi et - kanskje litt feil inntrykk da, at du kanskje tror ... at du kommer noen vei for eksempel med å gå med en utringa topp da. Jeg vet ikke. Det kan hende det er noen som tenker sånn.

Noen av studentene er opptatte av hva de har på seg, fordi de vil gjøre godt inntrykk på sensorene. ”Jeg prøver å være veldig bevisst på det, så de skal få et best mulig førsteinntrykk”, sier Halvard. Eller det kan omvendt være engstelse for å gjøre et dårlig inntrykk og dermed påvirke sensorene negativt, slik Charlotte gir uttrykk for:

Det kan godt være de som er litt eldre og sånn, syns at piercinger er noe tull, at de da kanskje får en negativ holdning idet den personen kommer inn ... Og kanskje fokuserer på hva de ikke kan istedenfor hva de kan, når de kommer inn.

Dette handler likevel ikke bare om å få så gode karakterer som mulig, sier Maren:

Det handler om hvordan man fremstår på andre mennesker. Og det HAR en betydning – kanskje ikke på karakteren, men ... da virker det som du bryr deg mindre da, på en måte, om alt ... Du får en sånn fremtoning, og det syns jeg ikke er noe særlig. Og det handler også om at jeg vil – åssen jeg vil fremstå for andre mennesker.

Steinar Kvale (2000) sier at kunnskap kan oppfattes som privilegium, og fra denne synsvinkelen gir bestått eksamen ”adgang i et laug som eier rettighetene til å bruke fagets kunnskap”(Ibid:14). Den muntlige eksamenssituasjonen vil i en sånn forståelse kunne bli sett på som en ”adgangsseremoni”. Vi har sett at studentene oppfatter muntlig eksamen som en situasjon som skiller seg klart ut fra de hverdagslige studiesituasjonene. Alle studentene tillegger en muntlig eksamenssituasjon et formelt hilsningsritual, og flertallet av studentene uttrykker at de velger en bestemt kleskode til muntlig eksamen. Muntlig eksamen kan derfor se ut til å ha – i alle fall til en viss grad - et seremonielt preg for dem. Samtidig har vi sett at begrunnelsene for å tilpasse seg den sosiale situasjonen kan være instrumentelle nok. Det kan minne om konfirmasjonsritualene som noen konfirmanter frivillig underkaster seg for å oppnå så fine gaver som mulig.

5.3.2 Kontroll- eller læringsituasjon?

Selve eksamenssituasjonen ser de fleste studentene naturlig nok på som en kontrollsituasjon der de skal formidle den kompetansen de har opparbeidet seg i faget til sensorene. Det er likevel forskjell på studentene her. For enkelte ser det ut til at tanken på at muntlig eksamen også kan være en læresituasjon, er temmelig fjern. Espen forteller om en episode der han fikk spørsmål han ikke forstod. Ut fra det han forteller, kan det se ut som om sensorene forsøkte å komme i en dialog med han om fagstoffet slik at han skulle kunne få en forståelse:

Så begynte de å stille meg spørsmål jeg ikke kunne. Og da var det bare: Nei – beklager, det kan jeg ikke. Men ... istedenfor å gå videre, så bare fortsatte de og prøvde å få fram det, men jeg hadde ikke snøring for alt i verden, vet du. Så da ble det bare til at jeg satt der bare: Nei – Og så satt de og liksom prøvde å fortelle meg hva det var, og jeg hadde ikke peiling. Så da ble det sånn – ja – Det gikk ganske dårlig, egentlig.

Siden Espen ensidig har fokus på eksamen som kontrollsituasjon, ser det ut til at han ikke oppfatter at sensorene forsøker å få han til å forstå fagstoffet. Tvert i mot reagerer han med tilbaketrekning:

Nei, det begynte – tankene begynte å gå sånn derre: Nei, hva gjør jeg nå da?!! (ler) Er vi snart ferdig? Det var mer sånn det begynte å gå i hodet på meg da.

Andre av studentene har større forståelse for at de faktisk kan lære noe under eksamen. Maren har stor tro på eksamen som en pedagogisk samtale, både fordi hun da føler at hun lettere kan få vist hva hun kan, men også fordi en slik samtale genererer forståelse:

Fordi at det å føre en pedagogisk samtale og dra inn mange forskjellige ting – jeg tror du får fram mer forståelse –

Som vi siden skal se, er hun svært fornøyd med sensorene hun hadde under eksamen i pedagogikk fordi hun følte at de behandlet henne som en tilnærmet likeverdig samtalepartner:

Og så følte jeg at både sensor og (nevner faglærer) på en måte svarte meg da, på det jeg sa, og kom litt med sine ting, liksom, også inni. Og det gjorde at vi på en måte hadde en samtale – Vi satt og hadde en pedagogisk samtale, istedenfor at jeg satt og svarte på spørsmål og forklarte ting, så hadde vi på en måte en dialog, både med sensor og med (nevner faglærer)

Det er ikke vanskelig å se at den eksamenssituasjonen Maren her beskriver, har et læringselement i seg.

Kapitlets hovedfunn:

- Ved å bruke et mer formelt hilsningsritual enn til hverdags og å velge en bestemt kleskode forsøker studentene å signalisere seriositet og nøytralitet i den muntlige eksamenssituasjonen
- Studentene ser først og fremst på muntlig eksamen som en kontrollsituasjon, men noen studenter ser også et læringspotensial når eksaminasjonen får karakter av å være en pedagogisk samtale

5.4 Eksaminanden som formidler

Underkapitlet tar først for seg at studenten ser som sin hovedoppgave i eksamenssituasjonen å formidle kunnskapen sin. Deretter blir det sett på om målet for kunnskapsformidlingen blir oppfattet som å gjengi et pensum eller om fokus ligger på å vise forståelse av et fagstoff. Til slutt beskrives ulike strategier studentene forsøker å benytte når de skal vise hvilken faglig kompetanse de besitter.

5.4.1 ”Å vise hva man kan”

Studentene gir alle uttrykk for at de ser på sin rolle ved eksamen som formidlerens. Dette gjelder naturlig nok særlig eksaminasjonsdelen ved muntlig eksamen. Samtlige studenter som blir intervjuet, sier i en eller annen form at oppgaven deres først og fremst er å ”få vist hva de kan” av fagstoffet. ”Jeg legger ikke vekt på det som går på det utenomfaglige”, sier Nils. Samtidig er det også et stressmoment for dem ved muntlig eksamen fordi de føler ofte at de nettopp ikke får ”vist hva de kan”. Dette kan ha flere årsaker. Tor Arne legger skylden på seg selv. Han mener han selv ikke har vært flink nok til å formidle kunnskapen sin i pedagogikkfaget:

jeg tror ikke forberedelsene i forkant hadde noe å si for det, egentlig... Det var vel mer det som skjedde der og da, at jeg kan jo – at ikke jeg fikk det jeg ville ha fram

Line fikk heller ikke formidlet alt hun kunne da hun var oppe i matematikk:

Jeg følte at jeg kunne så mye, og jeg syntes det var så synd at det gikk litt dårlig. Fordi jeg føler at jeg har så mye, mye, mye mer å komme med. (...) Og jeg føler at jeg KAN – kan mye som jeg ikke fikk vist da. (...) du vet at du kan det, men det står jo ikke på papiret at du kan det.

Hun tror at dette delvis skyldes nerver i eksamenssituasjonen, men synes først og fremst at oppgavene hun fikk under eksamen, gav for lite spillerom sammenliknet med oppgavene som andre studenter fikk:

For hun venninna mi som kom etterpå, hun fikk en ekstremt vanskelig oppgave – en vanskelig oppgave, og konstruksjoner og alt mulig – Og jeg tenkte: herlighet, jeg skulle ønske jeg fikk DEN! Å, tenk som jeg kunne vist DA. (...)

5.4.2 Gjengi eller forstå?

Det er forskjellig på studentene når det gjelder synet på hva de skal formidle. Enkelte studenter ser ut til å ha nokså ensidig fokus på å formidle at de har lest pensum. Det vil si at de ser på oppgaven sin til eksamen som det å gjengi mest mulig av fagstoffet. For andre er det viktig å få vist at de har en dypere forståelse av dette.

Da Espen blir spurt om hva han tror er grunnen til at han fikk D i pedagogikk, svarer han slik:

Det var jo en gang i hvert fall som jeg husker sånn veldig godt, at jeg bare måtte svare nei, det der kan jeg ikke, og så spurte han et spørsmål – et tilleggsspørsmål til det igjen, og da svarte jeg feil. Og så begynte han å si hva det var, og så snakka sensoren lenge om hva de greiene var, og da satt jeg bare: Å, nå går det til ... (begge ler) Ja – Så akkurat det tror jeg trakk meg ned. Men jeg trodde ikke det hadde trukket meg ned så mye da. For resten gikk jo veldig bra.

Espen gir i dette sitatet uttrykk for et kvantitativt syn. Oppgaven er å gjengi et fragmentert pensum bestående av enkeltdeler, der antall rette eller gale svar på enkeltspørsmålene avgjør hvor godt eller dårlig resultatet blir.

Også Nils gir i det følgende sitatet uttrykk for at studentens oppgave til eksamen er å gjenfortelle enkeltdeler av pensum:

Altså man SKAL jo kunne hele pensum like godt, men allikevel så kan man jo noen kapitler bedre enn andre. Og da kan man jo skåre veldig godt på et kapittel og ganske dårlig på et annet kapittel, uten at man – ja, er verken så god eller så dårlig.

I andre sammenhenger viser likevel Nils tydelig at han er opptatt av sammenheng og forståelse. Han mener for eksempel at en muntlig eksamens-form bedre kan få frem hva kandidaten har forstått i fag som norsk og pedagogikk. Dette er ikke så nødvendig i matematikk, mener han, for der er det ”rett eller galt svar hele veien”:

Fordi at i pedagogikk så syns jeg den – Og jeg innbiller meg at det kommer til å bli sånn i norsk også – er at dere – vi snakker litt om ting, og at det kanskje gir et godt inntrykk av hva eleven kan... Mens i matte, som er såpass teoretisk, sånn sett, og hvor det er et rett og et galt svar hele veien, så syns jeg kanskje at en skriftlig prøve er like god.

Dette synet gjør at han samarbeider mer med andre før eksamenene i norsk og pedagogikk enn før eksamen i matematikk.

Maren er svært opptatt av å få formidlet til sensorene at hun har forståelse av fagstoffet. Etter matematikkeksamen var hun i tvil om i hvilken grad hun hadde lyktes med det:

Jeg var litt sånn usikker på om hun egentlig hadde fått med seg at jeg hadde forstått ting, eller om hun bare hadde trodd at jeg bare satt og reproduserte noe ... jeg hadde pugga, på en måte.(...) Ja. Jeg var redd at hun bare skulle tro at jeg satt og gjorde det, at jeg ikke hadde forståelse for det. Det tenkte jeg litt på etterpå, at jeg kanskje skulle ha forklart litt mer.

Hun er også opptatt av å vise sensorene at hun ikke setter noen grenser for sin fagforståelse ved kapitlene i pensumlitteraturen:

Det er også viktig for meg, at jeg har noe å komme med. At sensor forstår at – på muntlig eksamen, du rekker jo ikke å snakke om ALT... Men det å kunne dra inn småting fra andre ting, som ikke er akkurat det de snakker om, for å vise at du på en måte – du kan MER – du kan ha et større spekter enn bare det som sitter der.

I likhet med Nils synes hun det er forskjell på fagene når det gjelder i hvilken grad muntlig eksamen er særlig velegnet til å få frem forståelse hos studenten:

Det spørs litt på fagene – I pedagogikk så er jeg helt klart for muntlig nå. Fordi at det å føre en pedagogisk samtale og dra inn mange forskjellige ting – jeg tror du får fram mer forståelse – Eller altså – jeg tror det er lettere for sensor å forstå om du har en forståelse innafor pedagogikk – spesielt muntlig.

Samtidig gjør hun det helt klart at det er den typen oppgaver som hun får, som er avgjørende for om hun velger en forståelses- eller gjengivelsesstrategi. Dette kommer tydelig frem når hun sammenlikner de to pedagogikkeksamenene hun har vært oppe i. Før den første skriftlige eksamenen valgte hun en memoreringsteknikk fordi hun oppfattet oppgavetyperne som lite forståelsesorienterte, mens hun før den siste, muntlige eksamenen var svært opptatt av forståelsen:

Og på pedagogikken – når jeg hadde – forbereda meg til den prøven som vi hadde til jul, da satt vi og svarte på sånne spørsmål. Da pugga jeg – pugga, pugga. Jeg ble – jeg hørte meg meg sjøl også da, høyt liksom. Men det var mer sånn pugging. Når jeg hadde – før pedagogikkeksamen så satt jeg veldig mye og snakka med mamma, bare om sånne situasjoner i skolen, om pedagogiske temaer da.

Silje gir også et godt eksempel på at oppgavetyperne ofte avgjør om studenten har fokus på gjengivelse eller forståelse. Vanligvis forbereder hun seg alene til

eksamen, men før norskeksamen skulle hun samarbeide med andre om elevtekstemnet. Slik begrunner hun hvorfor:

Jeg tror det har noe – mye med de elevtekstene å gjøre, at det er veldig greit å se hva de andre har tenkt om – rundt DET og sånn. For i matta og peden så er det på en måte – da står det jo i boka akkurat sånn som det er eller det blir jo på en måte litt sånn pugging, kanskje. Men akkurat på det med elevtekstene så skal vi jo komme fram til det sjøl, hva som er – ja –

5.4.3 Ulike kommunikasjonsstrategier

I eksamenssituasjonen satser studentene på ulike strategier. Det dreier seg om tre hovedtyper: en monolog-orientert, der studenten forsøker å snakke mest mulig selv, en spørsmål/svar-orientert, der studenten avventer spørsmål som skal besvares, og endelig en dialog-orientert, der studenten vil forsøke å være aktør i en faglig samtale med sensorene. I det følgende skal vi se på hver av typene enkeltvis.

Monolog-orientering

Espen er den av studentene som tydeligst gir uttrykk for å foretrekke monologen:

Det viktigste for meg når jeg er på muntlig eksamen, det er at det er jeg som snakker.

Han vil gjerne spille en aktiv rolle under eksamen. ”Jeg angriper alltid”, sier han, og han er trygg på sine verbale ferdigheter:

Jeg (har) alltid sagt at det kjeften min ikke klarer å liksom ro meg ut av, da har jeg ikke noe der å gjøre.

Han gir uttrykk for at han vil forsøke å ta kontroll over sin egen eksamenssituasjon:

Så jeg prøver å snakke hele tida, for da – da får jeg i hvert fall ikke ubehagelige spørsmål da. Så lenge – hvis du ikke bare snakker svada og hun stopper meg da, det kan jo hende, det også, men – Men jeg prøver sånn alltid å la munnen gå hele tida, helt til det liksom stopper helt.

Som vi ser av sitatet, velger han ikke monologen først og fremst fordi han gjerne vil vise så mye som mulig av sin egen kunnskap til sensorene, men like mye for å unngå å bli spurt om emner han ikke kan så godt.

Spørsmål/svar-orientering

Tor-Arne er den som tydeligst velger en strategi der han avventer spørsmål. Han vil gjerne være sikker på at han har forstått oppgaven riktig:

Det er sånn – så det er litt lettere å snakke hvis jeg har noen sånne faste holdepunkter (...) For jeg er litt redd for at jeg skal skli litt utafor det jeg skal hvis jeg skal bare snakke iveri om det jeg sånn TROR kan være viktig

Han gir også uttrykk for at han velger den avventende strategien fordi den samsvarer best med personligheten hans:

Jeg vet ikke om jeg er den som har lettest for å ta kanskje kommandoen sånn på en muntlig eksamen, da. Jeg er litt mer sånn – kan hende at jeg avventer litt for å vite eksakt hva sensor skal ... ha svar på eller ute etter. Så – å få et sånn hjelpespørsmål, da, og da kanskje få snakka ut ifra det sånn, så da vet du at du får peila inn kursen din.

Han synes det kan være vanskelig å ta initiativet, og sier at han er ”litt mer sånn ydmyk, og prøver å føle [seg] fram”, og han utdyper:

Ja, jeg vil vel ikke si at jeg er kjempepassiv... Men jeg er vel mer kanskje sånn – ja, det ligger litt for meg å være litt sånn, og jeg er litt sånn småsjenert i starten. Sånn er jeg i andre sammenhenger også.

Samtidig vil han gjerne være aktiv og delta i en dialog, men han er avhengig av litt drahjelp:

det blir jo ... at vi har en dialog hele veien da.... Men det er jo selvfølgelig JEG som er den som skal si mest, men at vi da – at du blir styra litt inn på det ... de tingene de er ute etter.

Dialog-orientering

De fleste studentene fremhever dialogen som idealet for den muntlige eksamenssituasjonen. På spørsmål om hva studentene bør gjøre for at sensorene skal få et godt inntrykk av dem, svarer for eksempel Line slik:

at du viser at du er en du samtaler med ... at det er dialog.

Samtidig mener studentene at det er de som bør bidra mest til dialogen. Nils sier at han gjerne vil være offensiv og selv være den som forsøker å styre dialogen:

Jeg har liksom inntrykk av at det kanskje er et pluss, at de skal stille minst mulig spørsmål, og du kan snakke mest mulig sjøl da.

Det går frem av intervjuet med Nils at han synes at han lykkes med dette. Charlotte og Silje, derimot, som også begge ønsker å bidra til en dialog, føler at

de har mislykkes. Istedenfor dialog har de endt i en spørsmål/svar-situasjon. På spørsmål om Charlotte forsøker å ta initiativ til dialog, svarer hun:

Det er det jeg tenker på forhånd, men – altså på de eksamenene jeg har vært nå, så har jeg blitt sånn – så jeg sitter bare og svarer på det de spør om, istedenfor å ta kontrollen selv. (...) For sånn – de sa på peden også at du skal prøve – hvis de stiller deg et spørsmål så skal du ta det spørsmålet og så bruke det ... til å ta inn egne ting, og at du skal snakke så mye som mulig rundt det da. Mens jeg har svart – når de har stilt meg et spørsmål, så har jeg svart akkurat hva det er, og så stoppa der.

Silje gir uttrykk for samme type frustrasjon når hun snakker om den nylig avlagte eksamenen i pedagogikk:

Det tenkte jeg på etter at jeg hadde hatt pedeksamen, når jeg var så nervøs og – så følte jeg at jeg bare svarte på det jeg ble spurt om, og så – ja, at jeg på en måte ikke var noe aktiv sjøl da. (...) Alltid når du er ferdig så tenker du: Å, hvorfor sa jeg ikke det og det! Men - for omtrent alt jeg ble spurt om – jeg visste at jeg satt inne med og hadde mer å fortelle , men det ble til at jeg bare svarte. Ja. Satt der som en sånn liten maskin og bare svarte på akkurat det jeg ble spurt om.

Maren hadde under matematikkeksamenen det motsatte problemet. Hun følte at hun hadde snakket for mye slik at sensorene nesten ikke fikk slippe til:

Jeg var fryktelig, fryktelig nervøs. Så når jeg kom inn – det gikk jo bra, men jeg snakka VELDIG, VELDIG fort, og VELDIG mye. Og jeg tror det liksom – det gikk litt for fort da. Jeg tror jeg noen ganger snakka litt forbi meg sjøl, for jeg var så stressa, så jeg raste litt over. (...) Jeg hadde kanskje tenkt at de skulle stille meg litt spørsmål, men jeg tror rett og slett ikke de kom til, for jeg bare raste av gårde, liksom.

Kapitlets hovedfunn:

- Studentene ser det som sin viktigste oppgave til eksamen å få vist ”hva de kan”, og flere gir uttrykk for at eksamenssituasjonen ikke alltid tillater dem dette
- Noen av studentene ser ut til å legge vekt på å gjengi et pensum, mens andre ser ut til å ha fokus på å formidle sin forståelse av et fagstoff dersom de føler at oppgavetyper etter spør dette
- De fleste studentene vil gjerne være aktive deltakere i en faglig dialog, men føler ofte at de ikke lykkes i dette

5.5 Sensorroller

I intervjuene kommer det frem en rekke ulike oppfatninger av hvilke roller sensorene kan spille i løpet av et eksamensforløp. Sensorene kan bli sett på som utspørrere, som mottakere, som dommere, som hjelpere, som motstandere, som motivatorer og som samtalepartnere. For noen av kategoriene er det først og fremst den interne sensor det er snakk om. Dette gjelder særlig rollen som motivator, men også i noen grad rollen som hjelper. Rollen som dommer ser det ut til at studentene knytter ensidig mot den eksterne sensoren. Dessuten kan det være stor forskjell på de forventningene studentene har til sensorene på forhånd og de rollene studentene opplever at sensorene spiller under eksamen. Halvard hadde for eksempel før eksamen i pedagogikk forventet at sensorene skulle være hjelpere og samtalepartnere, men opplevde dem under eksamen i rollen som motstandere (jf. kap. 5.5.4 nedenfor). I det følgende skal vi ta for oss hver sensorrolle for seg.

5.5.1 Sensor som utspørrer

Studentene oppfatter naturlig nok det å være eksaminatorer og stille spørsmål, som en av sensorenes viktigste roller. Dette blir i utgangspunktet sett på som uproblematisk. Tvert imot ser studentene det som en fordel at sensorene ved sin spørsmålsstilling kan hjelpe studentene til å få vist hva de kan (jf. kap.5.5.3 nedenfor). Maren, som følte at hun snakket altfor fort under matematikk-eksamen, sier for eksempel dette:

Men da synes jeg (nevner faglærer) var veldig flink til liksom å stoppe meg opp og si: Nå må du roe deg litt ned. Og spørre meg litt dypere om spørsmål, så ikke jeg raste forbi uten å gå dypere inn i det da.

Samtidig gjør bevisstheten om at de kan få oppfølgingsspørsmål sitt til at studentene føler de må være ekstra godt forberedt når eksamensformen er muntlig. Oppfølgingsspørsmålene vil avsløre om studentene bare gjengir pensumstoffet eller om de virkelig har forståelse for fagstoffet, mener Maren, som forteller hvordan hun tenkte under eksamensforberedelsene til matematikk-eksamen:

Jeg følte at jeg hadde oversikt over mesteparten av stoffet, men jeg var littegranne usikker på noen ting i geogebra så jeg var litt redd for å få perspektivtegning med to og tre forskyvingspunkt – Da tenkte jeg at DA vet jeg ikke helt – For der visste jeg at jeg kunne ha sagt noe, men der hadde de nok gjennomskuet at jeg ikke hadde fått helt forståelse for det. Så jeg var litt redd for å få det.

Vissheten om mulige oppfølgingsspørsmål på muntlig eksamen gjør også at man ikke i så stor grad kan bestemme selv hvordan man vil tolke spørsmålene, sier Maren. Ved skriftlig eksamensform kan studentene bevisst velge en tolking av spørsmålene som gjør dem lettere å besvare, men ved en muntlig eksamensform vil en slik strategi sannsynligvis bli avslørt:

Men på en annen side så kan skriftlig kanskje være lettere, fordi at hvis du ikke helt kan svare på spørsmål du får ... så GÅR det an noen ganger å vri seg unna, på en måte da. Og VELGE - Men egentlig så gjør du det fordi du MÅ – men du later som du velger en annen vinkling på det, fordi du ikke kan den andre vinklinga. Og det KAN noen ganger kanskje lure sensor da, til å tro at du valgte den vinklinga og forsto det – Men egentlig så gjorde du ikke det. På muntlig så hadde det kommet fram, kanskje.

Vissheten om at sensor når som helst kan stille oppfølgingsspørsmål, gjør den muntlige eksamen til en mer uforutsigbar situasjon, sier hun:

Man kan aldri vite helt sikkert på muntlig heller, for at man kan komme inn på ting – sensor kan komme – sensor kan plutselig komme med ting han vil spørre om – Så det kan bli litt mer overraskelser, kanskje. Det kan det også. Det kan skape usikkerhet, at man er usikker og utrygg.

Flere studenter forteller om situasjoner der de føler at de er blitt overrumplet av spørsmål fra sensor. Nils er en av dem:

Etter at jeg var ferdig med innlegget, som kanskje varte en 8-10 minutter eller noe sånt noe, så skulle jeg få noen spørsmål ... som jeg innbiller meg at han kanskje skulle skille litt kanskje A-ene fra B-ene og C-ene, så han stilte meg noen veldig vanskelige spørsmål, som jeg ble – som jeg fikk litt – kom litt brått på meg, som jeg syns jeg ikke svarte noe bra på i det hele tatt.

Enkelte ganger kan utspørringen få en karakter som minner om avhør. Charlotte forteller at hun fikk en slik følelse under pedagogikkeksamen.

I peden så var det mer avhør, at de spurte. Mens i matta så var det mer at vi satt og snakket sammen (...) I peden var det mer sånn at det kom spørsmål på spørsmål på spørsmål.

Hun oppfattet likevel ikke sensorene som motstandere i eksamenssituasjonen, men tror årsaken til at situasjonen fikk avhørskarakter først og fremst lå hos henne selv. Selv om hun egentlig ville svare grundig på spørsmålene, ble det til at hun svarte svært kort og uten å utdype svarene sine:

Det var vel egentlig sånn at vi skulle tatt det med oss og begynne å prate mye om det vi fikk spørsmål om. Men jeg gjorde ikke det når jeg satt der.

Andre ganger synes studentene at spørsmålene de får, kan være vanskelige å tolke:

Jeg klarte rett og slett ikke å fiske hva de spurte etter. Jeg syntes rett og slett de spurte på en veldig vanskelig måte. (Halvard)

Stilte de eksterne sensorene deg noen spørsmål?

Ja. På begge eksamenene gjorde de det. Og noen av spørsmålene fra hun på pedagogikk, der måtte jeg spørre om hun kunne utdype det mer, eller forklare de på en annen måte, for det var vanskelig å få tak i hva hun var ute etter, konkret da. (Tor-Arne)

Vi ser av det siste eksemplet ovenfor at studentene noen ganger opplever at både intern og ekstern sensor opptrer som eksaminator. Av intervjuene går det frem at dette kan variere sterkt fra eksamen til eksamen. I noen tilfeller er intern og ekstern sensorer omtrent like aktive utspørrere, mens i andre tilfeller har den eksterne sensoren en langt mer passiv rolle. Dette usikkerhetsmomentet for studentene gir Line tydelig uttrykk for:

Du vet jo ikke hvem sensor er. Du vet jo ikke hvordan sensor er da, om ... om sensor er veldig blid og imøtekommende og stiller spørsmål, eller om sensor bare sitter og tar notater... Altså du vet jo ikke helt åssen situasjonen kommer til å bli da.

Siden studentene vet lite om den eksterne sensoren på forhånd, gir dette rik grobunn for rykter. Før og under eksamen i pedagogikk ble det snakket mye om de eksterne sensorene, forteller Line:

Jeg hørte jo noen rykter nå da, på pedagogikken, at de som fikk ... den ene sensoren, burde passe seg litt.

Line fikk en annen sensor, men opplevde at det også ble fortalte historier om vedkommende. Erfaringen Line gjorde, stemte slett ikke med forhåndstalen:

Ja, og så liksom – før jeg skulle inn til eksamen så sa de andre til meg, at hun sensoren var helt forferdelig, sa de, at det var jo grusomt og – Ja, at jeg burde grue meg. Men så kom jeg inn, og jeg følte det IKKE sånn.

Charlotte føler også at det å bli vurdert og kanskje utspurt av en helt fremmed person, gjør en muntlig eksamenssituasjon lite forutsigbar:

Nei, altså – vi har jo ikke sett den sensoren, vi har jo bare sett han ene læreren, holdt jeg på å si. Sensoren har vi jo aldri møtt.

På forhånd må derfor studentene ta utgangspunkt i sitt kjennskap til den interne sensoren når de skal forsøke å forutse hvordan eksamineringen kommer til å

foregå. Dersom de føler at de ikke kjenner den interne sensoren, blir dette problematisk. Personligheten til eksaminator betyr veldig mye, sier Charlotte, og fortsetter:

Hvis jeg føler at jeg kjenner læreren, så er det jo lettere å komme inn. Jeg gruer meg litt til norsken. Både (nevner navn på pedagogikklærer) og (nevner navn på matematikklærer) kjenner jeg jo litt, holdt jeg på å si – De har jeg jo snakka litt med. Men (nevner navn på norsklærer) har jeg jo aldri prata med på egen hånd.

5.5.2 Sensor som mottaker

Siden studentene ser på sin rolle som formidlerens, er de naturligvis opptatt av sensorene som mottakere. Det er det først og fremst vansker med å tolke sensors reaksjoner som blir tatt opp i forbindelse med denne sensorrollen. Flere av studentene forteller om situasjoner der de er i tvil om sensorene har fått med seg det de forsøkte å formidle. Etter eksamen i pedagogikk var for eksempel Line sterkt i tvil om sensorene hadde forstått hva hun kunne, og hun hadde ikke en god følelse:

Nei. Fordi at jeg følte at – for de var så trøtte, disse sensorene (ler litt) – De – Ja, og jeg følte at liksom jeg bare tjatra iveri og – jeg visste ikke – jeg klarte ikke å lese responsen deres da. (Line)

Den samme erfaringen har Halvard gjort:

Men så fort jeg begynte å snakke så tok det ikke lang tid – da bare satt han der og – bare satt der og døsa, liksom, og virka som han egentlig bare ville hjem. Og da blir jeg liksom – da tenker jeg bare sånn: Oj, hva er det jeg gjør feil nå liksom? ... Tenker jeg da. Og da BLIR jeg veldig usikker på meg sjøl.

Dessuten er det flere enn Halvard som feiltolker sensorenes reaksjoner:

– jeg syntes ikke det virka som om sensoren likte alt jeg sa, men han – han ga meg jo en B, så da må jeg jo være glad for det. (Nils)

Generelt er studentene vare for hvordan sensorene tar imot det studentene forsøker å formidle, og de er svært opptatt av å tolke de kommunikative signalene sensorene sender ut, som for eksempel tonefall og kroppsspråk.

5.5.3 Sensor som hjelper

De aller fleste studentene har stor tillit til at sensorene vil hjelpe dem. Selv om Tor-Arne følte at han ikke fikk vist hva han kunne under pedagogikkeksamenen, har han ikke mistet tiltroen til sensorene:

Vi har jo en sensor og en ... faglærer som du har hatt da, som er der hele tida, og de er jo der for å hjelpe deg. Så hvis det er sånn at du står fast på ting, så vil jo alltid få den hjelpen i gang for at de skal få deg til å si mest mulig. Den har du jo ikke på en skriftlig eksamen ... (Tor-Arne)

Silje mener også at sensorene – og da kanskje særlig den interne sensoren – har som oppgave å hjelpe studentene slik at de kan få vist det de måtte ha av kunnskaper:

læreren er jo der for å hjelpe deg til å få en bra karakter da, og kan på en måte hale et svar ut av personen som sitter der og kanskje sliter veldig. Så i hvert fall den personen får ut det han kan da, hvis han kan i hvert fall littegranne (...)

På spørsmål om hvordan hun mener sensor bør hjelpe henne dersom hun skulle stå fast, svarer hun slik:

Det er det å komme med stikkord og innspill – prøve å få meg i gang igjen da, på en måte.

Samtidig er hun klar på at sensorene bør være vare for om kandidatene bare har problemer med å formulere seg eller om de faktisk mangler kunnskap:

... I hvert fall – Eller altså hvis læreren skjønner at OK, dette her er du helt på jordet med, holdt jeg på å si, så er det kanskje bare best å bare gå videre, men ... hvis det virker som at jeg klarer å svare på det da, men at jeg ikke får fram – at jeg ikke husker ordene eller ... - så er det jo bare prøve å nøste fram ... og se om det kommer noe.

Når hjelpen ikke hjelper

Flere av studentene har opplevd at eksaminatorene har forsøkt å hjelpe dem i gang på spørsmål studentene vet de ikke kan svare på. Nils forteller at muligheten for å oppleve slike situasjoner gjør at han er litt spent før muntlige eksamener:

Men det som er litt ekkelt, er hvis man får et – hvis man får et spørsmål som man ikke klarer å – som man ikke vet, rett og slett, man kan ikke svare på det. Og så skal kanskje eksaminatoren prøve å hjelpe deg litt i gang – Men det kan – det vet du rett og slett ikke. Og til slutt så ser du nesten ut som en dust som sitter og ikke – ikke kan svare på det.

Og Espen forteller om en konkret episode fra matematikkeksamnen der han fikk et emne han absolutt ikke ville ha:

Og da ble det bare til at jeg satt og grudde meg på forberedelsestida, og kom inn – og så åpna jeg ganske bra, syns jeg, begynte å tegne litt på tavla

og sånn. Og så begynte de å stille meg spørsmål jeg ikke kunne. Og da var det bare: Nei – beklager, det kan jeg ikke. Men ... istedenfor å gå videre, så bare fortsatte de og prøvde å få fram det, men jeg hadde ikke snøring for alt i verden, vet du. Så da ble det bare til at jeg satt der bare: Nei!

Det går tydelig frem av uttalelsene fra Nils og Espen at de synes disse velmente forsøkene fra sensorene på å hjelpe dem i gang, gjorde situasjonen verre for dem. Følelsen av å tape ansikt, eller som Nils sier det, å se ”ut som en dust”, ble mye sterkere.

5.5.4 Sensor som motstander

Studentene har altså generelt stor tro på at sensorene vil dem vel, og at sensorene gjøre alt de kan for at studentene kan få vist det faglige kompetansenivået sitt. Slik tenkte Halvard også i forkant av pedagogikk-eksamenen:

På forhånd av av den muntlige peden så trodde jeg det liksom – det at ... både ekstern og intern sensor skulle liksom prøve å hjelpe deg til å – eller bare være der i en samtale, rett og slett, der de – der de fiska litt etter forskjellige ting.

Men eksamenen hadde ikke pågått veldig lenge før han skiftet oppfatning:

Men jeg syns mer det ble en sånn – ja, for å si det på godt norsk – en grilling, hvor de – ja, samme åssen svar jeg kom med så - Det virka som de var ikke fornøyd samme hva det var, selv om jeg vet med meg sjøl at jeg svarte fullt ut. (...) Og da blir – da blir jeg – da føler jeg sånn som at jeg blir dytta opp mot et hjørne, altså, og ikke helt vet åssen jeg skal komme meg ut.

Det var særlig den eksterne sensoren som Halvard oppfattet som en motstander i eksamenssituasjonen:

Det virka som de rett og slett var mer opptatt av å trykke meg ned i gjørma, i hvert fall den eksterne sensoren. (...) Hva var det han sa for noe?: Kan du fortelle om noe du KAN da?... Og da – da svartna det litt for meg – DETTE går ikke bra, tenkte jeg rett og slett da. jeg syns rett og slett ... – det er ikke passende, syns JEG da, av en ekstern sensor – eller en sensor i det hele tatt, egentlig, å komme med en SÅNN slengkommentar! Og liksom med det tonefallet han kom –Så da, , da heiste jeg bare opp det hvite flagget, da – da la jeg inn årene og ... da var det liksom – da var det ikke noe mer.

Det er tydelig at Halvard mener at måten den eksterne sensoren opptrer overfor ham i eksamenssituasjonen, er en av hovedgrunnene til at han fikk karakter F.

5.5.5 Sensor som motivator

Flere av studentene forteller at de er blitt bedre kjent med noen faglærere enn med andre, og at de har latt seg imponere over enkelte av faglærernes kunnskaper. I eksamenssituasjonen blir det viktig for studentene å vise slike lærere den faglige kompetansen som de selv synes at de har tilegnet seg. Nils har det slik:

når jeg skulle opp til matte så var det liksom en litt sånn motivasjon i seg sjøl at jeg ville vise NN at jeg – at jeg faktisk kunne dette her sånn.

Denne positive effekten blir borte hvis man ikke kjenner den interne sensoren, mener han, slik som situasjonen hans er nå før den forestående eksamen i norsk:

Man har jo et bedre inntrykk av noen enn andre. Og han som jeg skal ha, han NN, han har jeg nesten ikke sett engang. (...) Og det er jo en motivasjonsfaktor som går bort nå, når jeg ikke har noe forhold til han NN.

Line er kanskje den som gir tydeligst gir uttrykk for at hun ser på intern sensor som en motivasjonsfaktor når hun forteller om forholdet til matematikklæreren sin:

Læreren vår ER en matematiker, liksom. Vi vet hvor mye hun KAN ... – vi vet hvor flink hun er. Hun er jo kjempeflink i timene ... Og liksom – bare det å komme litt opp på den stigen som hun er på ...

Det gjorde det ekstra tungt for henne da hun ikke presterte så godt som hun gjerne ville til eksamen:

Du sa du syntes det var leit å skuffe mattelæreren?

Ja, veldig - fordi hun er veldig flink ... og jeg – mye derfor – eller hun har motivert meg veldig til å jobbe med faget da, og jeg tror mye av det – mye derfor jeg følger opp så mye, er jo for å vise kanskje henne også da at dette vil jeg, og dette her gjør jeg, dette skal jeg få til.

Men ikke alle ser på faglæreren som en motivasjonsfaktor. Espen er mest opptatt av at det vil være pinlig for han selv dersom han avslører manglende kunnskaper direkte overfor faglæreren sin. Dette gjør likevel ikke at han arbeider mer, men er først og fremst et forhold som gjør han foretrekker skriftlig eksamensform, der et anonymt, skriftlig produkt blir vurdert:

Ja, det er ikke deg – det er ikke deg. Du bare leverer et ark, og det er ingen som vet ... hvem du er eller noen ting. Og så sitter du der foran læreren din – Og så – du vil jo prestere når læreren din sitter der, liksom. Det er flaut hvis han har stått og prøvd å lære deg noe i et halvt år, og så sitter du der og klør deg i hue' og ... (ler litt)

5.5.6 Sensor som samtalepartner

Flere studenter er altså imponert over det faglige nivået til lærerne sine, og de vil gjerne vise at de i det minste er i ferd med å strekke seg mot dette nivået. Det er på denne bakgrunnen vi må forstå Marens glede over pedagogikkeksamenen sin, der hun følte at hun ble behandlet som en likeverdige samtalepartner av sensorene:

Pedden på eksamen synes jeg bare var helt best. (...)Jeg begynte jo med det innlegget mitt, og så snakka jeg om det da. Og så følte jeg at både sensor og (nevner faglærer) på en måte svarte meg da, på det jeg sa, og kom litt med sine ting, liksom, også inni. Og det gjorde at vi på en måte hadde en samtale – Vi satt og hadde en pedagogisk samtale, istedenfor at jeg satt og svarte på spørsmål og forklarte ting, så hadde vi på en måte en dialog, både med sensor og med (nevner faglærer). Og da ble det mer sånn at vi satt og prata, rett og slett, og hadde en pedagogisk samtale. Og det skled veldig naturlig over på andre ting, fordi det kom inn nye ting og nye tanker, og da kunne vi bygge videre på andre ting.

Også Halvard har ved et par tidligere eksamener opplevd at sensorene har tatt ham på alvor, noe han opplevde som svært positivt:

Hadde godt grep om fagstoffet og satt egentlig bare der og gliste sammen med sensor, rett og slett. (...) og sensor da, ikke minst, – som hadde veldig stor påvirkning for min del, det var det at sensorene virka som de var genuint interessert i det jeg sa, da.

Charlotte forteller om blandete erfaringer. I motsetning til Maren opplevde hun slett ikke sensorene i pedagogikk som samtalepartnere:

Jeg syntes det var mye hyggeligere å sitte inne på muntlig eksamen i matte enn i ped. Det syntes jeg. I peden så var det mer avhør, at de spurte. Mens i matta så var det mer at vi satt og snakket sammen (...)

5.5.7 Sensor som dommer

Studentene er opptatte av å få gode karakterer (jf. kap. 5.7.1/5.7.2), og i denne sammenhengen ser de på sensor i rollen som bedømmer eller dommer. Det går fram av intervjuene at de tror det først og fremst er ekstern sensor som innehar denne rollen. Charlotte tror for eksempel ikke at de interne sensorene har noen innvirkning på karakterene studentene får. På spørsmål om hun tror karakterene er rettferdige, svarer hun dette:

Ja, det tror jeg. Jeg tror det. Fordi det er jo – altså hadde det vært lærerne som hadde gitt karakterene på muntlig, så tror jeg at – Altså du KAN bli påvirket. Lærere er mennesker, de også.

De eksterne sensorene oppfatter Charlotte som nøytrale garantister for rettferdige karakterer:

Men en sensor er jo helt nøytral, kjenner deg ikke fra før av i det hele tatt.

Riktignok tror hun ikke at dette vil gi store karaktermessige utslag. Når hun blir konfrontert med at mange eksamener i dag har intern sensur, og spurt om hun tror det vil bety noe for eksamensresultatet, svarer hun slik

Det KAN bli bitte, bitte, bitte lille granne – Men jeg tror ikke det er så stor forskjell, men jeg tror det kan bli litt mindre rettferdig, ja. Litt – noen tilfeller – ja, det tror jeg.

Kapitlets hovedfunn:

- Studentene har generelt stor tro på at sensorene vil hjelpe dem i eksamenssituasjonen
- Bevisstheten om at de kan få oppfølgingsspørsmål fra sensorene, gjør at studentene føler de må være ekstra godt forberedt i en muntlig eksamenssituasjon, og får noen studenter til å fokusere mer på forståelse av fagstoffet
- Studentene er svært opptatte av de kommunikative signalene sensorene sender ut og synes at de noen ganger kan være vanskelige å tolke
- Studentene synes det er lettere å forholde seg til en intern sensor som de føler at de kjenner. Det blir også ofte en motivasjonsfaktor for dem at de gjerne vil vise den interne sensoren sin faglige kompetanse
- Studentene ser på bruk av ekstern sensor som en garanti for rettferdige karakterer

5.6 Det følelsesmessige aspektet ved eksamen

En av faktorene som studentene trekker fram som mer fremtredende ved muntlig eksamen enn ved skriftlig, er eksamensangst. Angst er et begrep som brukes i mange sammenhenger fra normale følelsesmessige reaksjoner ved påkjenninger til mer sykkelig adferd, og dekker et stort område av følelser som engstelse, uro, redsel og panikk (Martinsen og Taube 2009). I følge sjefpsykolog Rigmor Mogård ved Universitetet i Oslo kan eksamensangst deles inn i to hovedtyper: en form for prestasjonsangst og en form for situasjonsangst. Prestasjonsangsten er preget av frykt for ikke å gjøre en god eksamen og de konsekvenser dette kan få for studentene, mens i situasjonsangsten er det frykt for ikke å takle selve eksamenssituasjonen som dominerer (Mogård 2001).

5.6.1 Forskjeller i angstmestring

Studentene som blir intervjuet, takler eksamensangsten svært forskjellig. De mannlige studentene er de som gir minst uttrykk for at de er plaget med nerver. Espen gir ikke uttrykk for å være spesielt nervøs verken før eller under eksamen. Tor Arne og Nils er litt nervøse like i forkant av eksamen, men det går normalt over så fort eksamen er i gang:

Jeg opplevde det som veldig rolig og avbalansert miljø inne på eksamen, og det var ikke noe stress, ingen ting. Jeg følte at jeg fikk slappe av med en gang, og det var ikke noe å grue seg til i det hele tatt, selv om jeg var litt sånn spent og sånn i forveien. Så det var veldig positivt. (Tor Arne)

Og du har også snakka litt om at du er litt nervøs.

Ja. Jeg kan egentlig bli – Men det er liksom mest det der – det er mest den timen eller halvtimen rett før man går inn, syns jeg. Når man kommer inn og har hilst på sensoren og – DA syns jeg det er ekkelt. Men når man – i hvert fall etter at man har lest den lille høytlesningen, evt. at man har kanskje svart riktig på noe matte eller hva som helst, så tenker jeg ikke så mye mer på det lenger. (Nils)

Halvard var bare litt spent på forhånd da han var oppe i pedagogikk, men ble etter hvert sterkt preget av nerver under eksamen, som ikke forløp som forventet:

Men følte du deg veldig nervøs i situasjonen?

Etter hvert – ja. Klart, jeg var jo spent når jeg satte meg ned der og hadde tatt dem i hånda og – Så klart, jeg var jo spent. Men det var mer sånn sommerfugler i magen. Men ... det gikk jo etter hvert over til angst, kan du si – Det gikk en sånn slakk kurve nedover, kan du si. (...) Og da sitter du – da er du en tilskuer i din egen fordervelse, holdt jeg på å si, du vet liksom ikke hva – Når du først – for min del, når det låser seg for meg, da Det blir – du kan si – det blir litt panikktanker og sånn, og da låser en seg bare enda mer, for å si det sånn.

Alle de fire kvinnelige informantene forteller om sterke eksamensnerver. Charlotte sier at hun blir veldig nervøs i forbindelse med eksamen, og at hun blir mye mer nervøs før muntlig eksamen. Nervøsiteten er verst i forkant og kommer ikke før selve eksamensdagen.

Silje forteller om sterk nervøsitet både før og under eksamen:

Jeg syns det er skikkelig slitsomt å bli SÅ nervøs. Og det tar så på da – Det ødelegger så mye av – Ja, eller dagene før og sånn blir jo helt. Det er vel den – ja, den angsten da, og panikken du får før muntlig, at det er en så

forferdelig opplevelse da, for noen. Ja, jeg må vel tenke med meg sjøl da, som er ... et veldig prakt eksemp lar på å få panikk og angst.

Maren er også nervøs på forhånd. Nervøsiteten kommer et par dager før:

Jeg blir nervøs ... - to dager før begynner det. (...) Sånn to timer før og sånn så blir jeg sånn at jeg er kvalm og svimmel og skjelven og sånn.

Helt i starten av eksamen kan hun også være nervøs slik som hun var på matematikk eksamenen:

Jeg var fryktelig, fryktelig nervøs. Så når jeg kom inn – det gikk jo bra, men jeg snakka VELDIG, VELDIG fort, og VELDIG mye. Og jeg tror det liksom – det gikk litt for fort da. Jeg tror jeg noen ganger snakka litt forbi meg sjøl, for jeg var så stressa, så jeg raste litt over. Jeg tror det var det som gjorde at jeg bomma LITT noen steder. (...) For jeg KUNNE det hun spurte meg om også, men jeg bare ... - jeg glemte på en måte å si det, for jeg var så nervøs.

Men nervøsiteten ga seg etter en kort stund slik som den har gjort på de andre muntlige eksamenene hun har vært oppe i:

Og det er alltid sånn at etter to minutter – jeg har begynt å komme i gang, så har det alltid gått veldig bra. Og – så jeg har egentlig bare positive erfaringer.

Line, som har vært vant til bare å bli lett nervøs med ”litt høy puls og veldig spent og sånn”, overrasket seg selv med å få panikkangst før matematikk eksamenen:

Jeg pleier ikke å bli så veldig nervøs. Men jeg ble fryktelig nervøs på denne eksamenen her – det var matte... Og jeg bare fikk masse sånn ... fysiske reaksjoner, vet du, fløy på do liksom – begynte å svette, og greide ikke å tegne en rett strek og sånn under forberedelsen (...) jeg var så nervøs at jeg liksom husket ikke det jeg hadde – hva skal jeg si – lært meg.. så godt. Så det gikk ikke så veldig bra.

Ble du overraska over det sjøl?

Ja, jeg ble VELDIG overraska over meg sjøl, for jeg pleier å være ganske rolig og ... være litt jordnær og ikke stresse meg opp. Jeg pleier liksom å tenke at dette her går bra. Pleier liksom ikke å bekymre meg så veldig mye sånn der og da da. Fordi at jeg har kanskje tenkt om de som har vært veldig nervøs at ... det går jo ikke an å bli SÅ nervøs, tenker jeg (ler litt). At folk flyr på do, og at de kaster opp og sånn – Du har jo hørt masse rare historier. Og jeg har tenkt at det skjer ikke meg (begge ler litt). Men det gjorde det.

5.6.2 Prestasjonsangst

Mens de mannlige informantene ikke sier at de er nevneverdig plaget med dette, gir alle de fire kvinnelige informantene uttrykk for at de har følt en form for prestasjonsangst. En av de studentene som tydeligst gir uttrykk for prestasjonsangst, er Maren. Hun stiller svært høye krav til seg selv og forventer å få gode eksamensresultater. På forhånd har hun derfor en redsel i seg for ikke å klare å nå målene sine:

Og – og jeg er så livredd for å få dårlige karakterer da – For – for meg – det er så forferdelig for meg.

Hun er ikke bare redd for å skuffe seg selv, men også for å skuffe personer som står henne nær:

Hva er det forferdelige på en måte?

Altså ... det har sikkert – altså det ligger mye i meg sjøl, men det har sikkert mye med mamma og pappa å gjøre – Mamma er jo lærer, liksom. Og så VET jeg da hvor glad hun blir når jeg gjør det bra. Så – og så vet jeg at hun blir skuffa hvis jeg gjør det dårlig. Hun sier det ikke, men jeg VET at hun blir det. Og så vet jeg sjøl at jeg alltid har fått det til bra, så hvis jeg gjør det dårlig så er det min egen skyld, KUN min egen skyld. Jeg kan ikke skylde på noen andre da. Og da vil jeg liksom ... føle meg dårlig, liksom.

Hun synes også det vil være flaut å skuffe lærere hun har godt forhold til. Flere av de andre studentene trekker også frem dette. Tydeligst er Line, som føler at hun ikke fikk vist hva hun egentlig kan på matematikkeksamenen:

Og jeg føler at jeg KAN – kan mye som jeg ikke fikk vist da. Og brukte veldig mye – har forberedt meg veldig lenge, og så får du en sånn ... blackout, litt da, at helt enkle ting faller ut, liksom, som du kan. Og det var litt leit, fordi jeg hadde veldig lyst til å vise læreren min at dette kunne jeg, ikke sant. (...) Og da var det veldig trist da, for meg, altså at jeg kanskje skuffa henne også da, ikke sant.

Prestasjonsangsten kan gi seg utslag i en følelse av ikke å ha forberedt seg nok. Maren har det slik:

Jeg blir stressa, og så sitter jeg og leser kanskje – Altså da blir jeg – sitter jeg og leser konstant i 12 timer, liksom, jeg klarer ikke å legge det fra meg, jeg blir sånn at jeg må, MÅ lese. Jeg føler at jeg liksom ikke har med meg alt da. Og så er jeg så redd for å IKKE få med ALT jeg vil og sånn, ikke sant. Jeg må liksom kunne alt, føler jeg da. Så det blir sanne panikkgreier før – rett før, liksom. To dager før så begynner det.

Silje har det på samme måte selv om hun innerst inne vet at hun er godt forberedt:

Det har jo aldri gått dårlig på noen som helst eksamen, egentlig. Men det er den derre – jeg føler at jeg ikke har lest – Jeg føler at jeg ikke har lest NOK, det er vel det første som tar tak i meg da – bare sånn – uæh – jeg skulle –

Jeg tror ikke du har lest noe mindre enn gjennomsnittet, tror du det?

Nei. Nei – altså akkurat da så tenker jeg det, at de andre har sikkert lest så og så mye mer enn meg –

Ja, men tror du på det inni deg?

Nei, jeg gjør absolutt IKKE det i det hele tatt.

Men du tenker det likevel?

Ja, jeg tenker det likevel. Det er helt sånn – Når jeg tenker tilbake på meg sjøl da, etter at jeg har hatt en sånn derre ... angst – panikkutbrudd, så får jeg – tenker jeg bare – da skjønner jeg ikke hva ... jeg sjøl har tenkt da. Men det er bare noe som kommer over meg, som bare – ja – da tenker jeg at jeg absolutt ikke har lest nok, og at jeg ikke har kommet igjennom alt det jeg SKAL, og at jeg ikke kan ting godt nok... Og at jeg er SÅ redd for å ikke klare å få fram ting da, som jeg vil, på eksamen, og ikke får bevist hvor – eller hvor flink jeg er da.

Det er verd å merke seg at prestasjonsangsten ikke knyttes mot fremtidsutsikter, men mer mot angst for å skuffe seg selv eller andre som står en nær. Det ser også ut til at det ikke første og fremst er ønsket om å lykkes som skaper angsten, men mer muligheten for å mislykkes. Alle de fire kvinnelige informantene gir uttrykk for at de har følt en form for prestasjonsangst, mens de mannlige informantene ikke forteller om nevneverdige plager med dette.

5.6.3 Situasjonsangst

Studentene oppgir tre årsaker til situasjonsangsten. Det gjelder for det første det å bli vurdert som person og dessuten – og tett forbundet med det første – følelsen av å dumme seg ut og frykten for ”å få jernteppe”.

Å bli vurdert som person

Alle studentene beskriver en eller annen form for angst overfor den muntlige eksamenssituasjonen. Dette ser ut til å henge sammen med en følelse av å bli vurdert som person i en sosial kontekst. Tor Arne forklarer forskjellen på skriftlig og muntlig eksamen slik:

. Men da er det det at du – du ser ikke den som skal rette det da, og da – når du har lagt ned pennen der etter 6 eller 7 timer, så får du et svar om ganske lang tid, og da har du nesten glemt det du har hatt eksamen om

også ... (begge ler litt). Der får du passet påskrevet med en gang på en muntlig eksamen (...) du får jo et eierforhold til det du skal presentere der og da da... Og ... det er vel lettere å få en tilbakemelding på noe skriftlig som ikke du ser den personen som da kritiserer deg da, hvis jeg kan bruke DET ordet, enn når han da sitter rett foran deg, og du ser at han skriver eller han stiller ting som kan sette deg fast da.(...) For du utleverer jo deg sjøl mer ved en muntlig eksamen, for du er jo – du er jo der i samspill med de to hele tida.

Vissheten om å bli sett og vurdert i en situasjon man på forhånd ikke har helt kontroll på, er skremmende:

Altså jeg blir mye mer nervøs for muntlig eksamen. Og det har vel noe med at jeg står der som meg – det er ikke et ark, liksom. Det blir – så det blir at – og så får jeg ikke tenkt meg om heller, på samme måte som på skriftlig eksamen. (Charlotte)

Dessuten kan rollefordelingen, der sensorene har mest makt, mens studentene kan føle seg maktesløse, være med på å gjøre den muntlige eksamensopplevelsen temmelig skremmende, slik det fremgår av dette utdraget av samtalen med Espen:

Hva er det som gjør at muntlig eksamen er så skummelt for mange?

Det er – hvis du plutselig føler at du blir pressa opp i et hjørne. Og jeg liker ikke den følelsen hvis jeg må sitte og – akkurat som jeg må sitte skolerett for en jeg ikke kjenner, og liksom: Jeg beklager, det der kan jeg ikke – Liksom – Det er – det er ikke greit. –

Skolerett, sier du. Er det noe sånn moralsk indignasjon hos folk? Tror du at sensor blir sur eller ?

Nei, så klart blir han ikke sur, men du føler deg ganske liten da, når du har gått et halvt år og pugga stoff og kommer dit, og så vet du ingen ting – Du føler deg så dum så du ...har bare lyst til å gå ut.

Studentene er sterkt opptatt av det de kaller stemningen eller miljøet i eksamenslokalet. De er svært vare for alle signalene som sensorene sender ut, men også plasseringen i lokalet av sensorer og eksaminand kan signalisere forholdet mellom dem. Silje følte at situasjonen under eksaminasjonen i pedagogikk var litt forhørsaktig, mens at hun under matematikkeksamnen ble behandlet som en nesten likeverdige samtalepartner. Hun tror dette skyldes det fysiske miljøet og plasseringen i eksamenslokalet:

Når jeg kom inn og skulle ha pedd – jeg visste jo at jeg var forberedt, men jeg var ikke SÅ trygg da, som jeg var når jeg skulle ha matte. (...) På matta så satt jeg på en ende, og så satt (nevner faglærer) tvers over, og så satt sensoren på enden. Mens i peden så satt jeg på en side, og så satt

begge – både læreren og sensoren på den andre sida. Og det også følte jeg litt sånn ... at – Ja, i matta så ble det mye mer sånn at ... vi satt sånn – Det var liksom ikke de som satt tvers over meg og så på meg sånn hele tida da. Jeg vet ikke ... Hvis du skjønnte hva jeg mener?

Følelsen av å dumme seg ut

Ovenfor så vi at Espen følte seg dum, og de fleste andre studentene er inne på frykten for å dumme seg ut i en sosial kontekst der man blir tydelig sett av de andre aktørene. Charlotte er en av dem:

Det er liksom at du står der som deg selv, og at du står – at du føler at du kanskje blir driti ut, at du står – når du ser på sensoren (...) at du ser den reaksjonen sjøl da, at – du får ikke bare tilbake en karakter, du får ... alle reaksjoner og sånn i tillegg.

Enkelte er også redde for å bli oppfattet som dumme fordi de ikke synes de får vist hva de egentlig kan. Silje forteller om en slik opplevelse:

Det er hele den følelsen av at du – dette her går ikke, dette her går ikke, det går ikke. Og da – når jeg bare psyker meg sånn -

Men hva er det verste med det, på en måte, at det ikke går? Hva er det på en måte du er lei deg for, for å spørre litt naivt?

Jeg tror det er fordi at jeg på en måte visste med meg sjøl at jeg er mye bedre Ja... Nei, bare den derre – jeg VET jo at jeg kan bedre, på en måte da. Hadde jeg fått noe annet enn dette her så skulle jeg på en måte ... - kunne jeg bevise at jeg hadde klart det mye bedre da. Så det er kanskje litt sånn – ja – for å bevise at jeg KAN mye bedre. jeg tenkte vel sikkert litt på at jeg ville ha en god karakter også, men ... Ja, og så tror jeg det gikk veldig mye på at – det å ikke skuffe den læreren, da. At – for jeg likte den læreren veldig, veldig godt... Og da var det sånn: Å nei, håper ikke – jeg vil ikke at han skal synes jeg er DUM, sånne ting.

Så det er kanskje mest situasjonen der og da?

Ja, det tror jeg, ja, følelsen av å ... tape ansikt eller – jeg vet ikke helt hva jeg skal si for noe.

Frykten for å få ”jernteppe”

Flere blir i eksamenssituasjonen redde for at de ikke skal klare å vise hva de kan, selv om de får oppgaver de mener de behersker. Nils, som ikke er spesielt plaget med eksamensangst, har det som sin eneste bekymring:

Men det kan jo komme spørsmål som – altså jeg kan bli litt stressa av å få et spørsmål, så angsten for å ikke kunne svare blir større enn ... Altså om

man – selv om man kan det, så blir man litt stressa av å få et spørsmål sånn brått da.

Og Halvard, som nettopp har strøket til muntlig eksamen, svarer slik da han får spørsmål om hva han tror studentene er mest redde for skal skje på muntlig eksamen:

Jernteppe - Nå snakker jeg for min egen del da. Og – sånn at det er – det er litt det som er ufattelig surt, for å si det sånn, på muntlig, det er det at du vet sjøl – Du vet med deg sjøl at du KAN dette stoffet, men plutselig så låser det seg.

Kapitlets hovedfunn:

- Studentene takler eksamensangsten svært forskjellig
- De kvinnelige studentene forteller i langt større grad om angstreaksjoner i forkant av muntlig eksamen enn de mannlige
- Det er ikke først og fremst ønsket om å lykkes som skaper prestasjonsangsten, men mer muligheten for å mislykkes
- Prestasjonsangsten ser ikke ut til å være knyttet mot framtidige konsekvenser av en dårlig eksamen, men mer mot en redsel for å skuffe seg selv eller andre
- Det er bare de kvinnelige studentene som gir uttrykk for prestasjonsangst, mens alle studentene forteller om ulike opplevelser av situasjonsangst
- Studentene gir tre forklaringer på situasjonsangsten som kan oppstå i den muntlige eksamenssituasjonen:
 1. Følelsen av å bli vurdert som person er skremmende
 2. Frykten for å dumme seg ut
 3. Frykten for å få "jernteppe"

5.7 Informantenes holdninger til karakterene

Dette underkapitlet tar for seg særlig tre spørsmål. Først blir det sett på hvilken rolle studentene tillegger karakterene, deretter blir studentenes syn på reliabilitetsspørsmålet gjennomgått og til slutt stilles spørsmålet om hvorfor studentene har problemer med å vurdere sin egen eksamensprestasjon.

5.7.1 Karakterenes betydning

Viktig med gode karakterer

Alle studentene svarer at karakterene de får, er viktige for dem, og særlig gir de kvinnelige studentene uttrykk for at de vil ha så gode karakterer som mulig. Charlotte sier dette:

Det er jo derfor jeg går opp til eksamen, for å få en god karakter. Det er jo – du vil jo ha – på de eksamenene du har, så vil du jo ha gode karakterer.

Uttalelsene fra Line går i samme retning:

VELDIG viktig. Jeg tror mange blir ... - hva skal jeg si? Hvis du får en dårlig karakter på eksamen, så er det – det er et nederlag, liksom, for alt du har jobba for. Så det er jo fryktelig viktig. Det teller masse.

Hva er en god karakter?

Studentene som er blitt intervjuet, har fått svært forskjellige karakterer, men de er temmelig samstemte i synet på hva som er en god karakter. For de fleste studentene går det et relativt skarpt skille mellom karakterene C og D. Karakteren C er den siste karakteren som regnes som et godt resultat. Halvard uttrykker det på denne måten:

Jeg ville vært fornøyd med en C, for å si det sånn, mens en D hadde vært – Det hadde blitt litt mer på tja kan man si – Det hadde blitt – Ja, ja, det var en ståkarakter, men det var ikke kjempebra.

Line vil helst ha B, men setter også grensen ved C:

Jeg skal prøve å gjøre mitt aller beste, og jeg HÅPER på en B, men jeg blir veldig glad for en C også. Men får jeg en D i norsk, DA blir jeg skuffa altså. Da er det noe gæli (ler litt).

Det er likevel noen individuelle forskjeller i ambisjonsnivå. Espen vil være fornøyd bare han får bestått, og er den eneste av studentene som også nevner D som en fullt ut akseptabel karakter. Maren derimot må minst ha en B for å være fornøyd, men vi ser at også hun trekker en grense ved karakteren C:

Nei, jeg vil ha B. Jeg blir sinnssykt skuffa hvis ikke jeg får B, overfor meg selv.

Vil du være fornøyd med C?

Nei.

De andre karakterene da, hva vil du tenke hvis du får dem?

Hvilke – hvis jeg får D eller -? Nei, det vil jeg ikke tenke på. Får jeg under C – det bare skjer – kan ikke skje.

Dette resultatet, der studentene setter et relativt skarpt skille mellom gode og dårlige karakterer, stemmer godt med funnene i Kristin Dyrstads undersøkelse. Informantene hennes ga uttrykk for at ”det går et viktig skille mellom 2,5 og 2,6” (Dyrstad:2001:8).

5.7.2 Begrunnelser for karakterenes betydning

Bekreftelse av egen læring

Begrunnelsene studentene gir for karakterenes betydning, er delvis ulike. Tor-Arne ser på en god karakter som en bekreftelse av egen læring:

Den skal jo liksom gi et bilde av det du har – at du har skjont det du har vært igjennom da.

Selvbekreftelse

De fleste oppgir likevel at de ser på en god karakter først og fremst som en form for bekreftelse av seg selv og sine egne evner, mens en dårlig karakter blir sett på som et personlig nederlag. Line svarer slik:

(...) Ja, jeg gjør det jo for meg sjøl. (...) Altså når du vet at du vil dette her, du vet at du har satt deg mål, og du har jobba med dette ... jevnt og trutt, så føler du at du bør prestere også. (...) Det er det at jeg vil oppnå noe sjøl som jeg er opptatt av.

Maren er også svært opptatt av karakterene og hvilke signal de gir om henne som person:

For meg betyr det veldig mye da, en eksamen, liksom – hva jeg får i resultater og hvordan jeg gjør det. Og hva de syns om meg, på en måte da. Hva de syns om meg, det er veldig viktig for meg. (...) Det er også det at det er en vurdering av meg sjøl, ja. Det spiller også inn på muntlig. Det er det som gjør at det kanskje blir mer nervøst. For det er veldig personlig. Du sitter der med to personer overfor deg, liksom, det blir veldig personlig.

For Maren er karakterene så viktige som selvbekreftelse at hun vil ta opp igjen en muntlig eksamen i biologi fra videregående skole. Til tross for at hun fikk karakteren 4, og til tross for at denne eksamenen ikke har noen betydning for hennes nåværende utdanning, er hun fast bestemt på å gjøre et nytt forsøk:

Ja, jeg er helt sikker på det. Jeg skal melde meg opp – jeg har henta skjema og alt, jeg. Jeg skal ta den opp, liksom. For jeg VET at jeg kan det SÅ mye bedre – biologi er mitt yndlingsfag. (...) Det har med min selvfølelse å

gjøre. (...) Ja. Det har mest med meg sjøl å gjøre, egentlig, rett og slett altså. Overfor meg sjøl – at jeg har lyst til det.

Motivasjonsfaktor

Gode karakterene er viktige motivasjonsfaktorer i studiet, sier Halvard, mens dårlige karakterer er en trussel for selvbildet:

Ja, så klart! Det betyr jo mye på flere måter, egentlig. Det – for det første det at det gir meg pågangsmot, for å si det sånn. Får jeg en bra karakter så får jeg pågangsmot til å fortsette med det der. Mens ... i andre tilfeller da, hvis du får en strykkarakter – du mister motet, rett og slett, og du får ikke – liksom – og du mister litt – i hvert fall for min del – jeg mister trua på meg sjøl, og da kommer en inn i en sånn liten boble, det at en vet jo at en vil, men så tenker en liksom kanskje en ikke er egna til det, rett og slett, at man ikke har de evnene som skal til ...

Betyr det at du føler det som en slags liten dom over deg sjøl?

Ja. Ikke en rent liten en heller, egentlig. Jeg føler på en måte at jeg får ... passet mitt påskrevet, kan du si, at jeg blir ... Ja, at jeg blir – du blir vurdert, og det er sånn det faktisk ER.

Liten betydning for fremtidig yrkeskarriere

Flere av de mannlige studentene gir klart uttrykk for at karakternivået sannsynligvis har liten betydning for fremtidige jobbmuligheter slik sitatene nedenfor fra Nils og Espen viser:

Jeg har ikke egentlig hatt så veldig sånn skyhøye ambisjoner om å få A hele veien, liksom. For ... noen undersøkelser og sånt noe vi har sett så har det liksom stått litt lenger ned på lista over hva som skal til for å få jobb da. Men allikevel så ... ja, jeg går jo for å få så gode karakterer hele veien som – som jeg bare kan. Men det blir jo kanskje mest for min egen del, at jeg – at jeg vil ha gode karakterer der. Jeg vet ikke helt hvor mye det kommer til å ha å si for meg framover. (Nils)

Det tror jeg ikke har så mye å si, så lenge jeg kommer meg igjennom. Jeg har hørt så mye sånn: Er du mann så får du jobb uansett som lærer.

Men betyr det litt likevel for deg?

Ja, for MEG personlig så betyr det jo litt å prøve å få bra karakterer. (Espen)

Også Silje har begynt å tvile på karakterenes betydning for fremtidige jobbmuligheter:

Men som vi snakka om da, når vi – vi satt og venta på å få pedkarakteren, og var SÅ nervøse: Åååå! Var så redd. Så snakka vi om at - hva betyr det egentlig om vi får en B eller C da på den ene eksamen her? Eller om du får A eller B, om det spiller egentlig så stor rolle da, når vi skal søke jobb senere? (...) Når vi snakka sammen da, så kom vi fram til at kanskje ... at vi legger litt større vekt på det enn det egentlig fortjener.

5.7.3 Reliabilitetsspørsmålet

Rettferdige karakterer

Også i intervjuene ble studentene spurt om de mente karakterene som gis, er rettferdige. Svarene bekrefter inntrykket fra enketen. Bortsatt fra Halvard, som akkurat har fått F i pedagogikk og som føler dette som dypt urettferdig, mener studentene at karakterene som gis til eksamen, er rettferdige. Det virker som om rettferdigheten er noe de ubevisst tar for gitt, og at spørsmålet berører noe de har tenkt lite over på forhånd:

Tror du karakterene som gis er rettferdige?

Ja. Det vil jeg tro. Håper det i hvert fall.

Ja. Har du tenkt noe på det?

Nei, det har jeg egentlig ikke.

(Charlotte)

Forskjell på skriftlige og muntlige eksamener

Flere av dem tror likevel ved nærmere ettertanke at skriftlig eksamen er mer rettferdig enn muntlig. Begrunnelsene de gir for dette, er først og fremst at den personlige faktoren ikke er til stede i en skriftlig vurderingssituasjon:

Nei, på skriftlig så vet de jo ikke hvem de retter for, da. Da er det jo bare et nummer du sitter og retter oppgaven til. På muntlig så ser du jo den personen som du skal gi karakterene. (Tor-Arne)

Kandidatens personlighet, kroppsspråk, ferdigheter i å kommunisere og evne til stressmestring blir trukket fram i denne sammenhengen:

Ja, jeg tror det har litt å si åssen du er når du er inne på eksamensrommet. Om du kanskje bruker tavla, eller om du sitter veldig sånn sjenert til eller ... om du prøver å bevege deg litt rundt og snakke mye. (Espen)

Liksom ... i hvert fall JEG ville tolke – hvis jeg var sensor et sted, og jeg satt med en kandidat foran meg som satt der og drev og fikla med alt han kunne og ... rett og slett satt bare der og svetta og skalv, da ville jeg tro at denne er – kan ikke være helt sikker på det han snakker om... (Halvard)

I tillegg til de personlige faktorene blir det pekt på at sensor har bedre tid til å sette karakterer ved skriftlig eksamen. En muntlig eksamen har en mer flyktig karakter, og man må vurdere kandidaten der og da:

Jeg tror kanskje skriftlig ... på en måte – da kan du ikke bløffe deg til en bedre karakter, på en måte. Der står det du kan, og ferdig med det. Kanskje sensor har litt mer tid på å tenke igjennom også åssen karakter dette kan være, ikke sant. Men er du oppe til muntlig så ... kan de kanskje bli påvirket i begge retninger. (Line)

Samtidig understreker de fleste at de ikke tror det betyr en stor rolle for fastsettelsen av karakteren om eksamensformen er skriftlig eller muntlig.

Forskjeller mellom fagene

To studenter er også inne på at karakterene i enkelte fag kanskje kan være mer rettferdige enn i andre. Det gjelder særlig matematikk, som de oppfatter som et fag der svarene på eksamensoppgaven enten er riktige eller gale, og derfor enklere å vurdere. Nils er en av dem som tror det kan være litt forskjell på fag, og han utdyper:

Kanskje – jeg tror kanskje det er enklere å sette karakterer i matte, hvor det hele tida ER et riktig og et galt svar.

Interbedømmer-reliabilitet

Alle studentene mener at det er forskjell på hvordan sensorene vurderer, og flere har hørt historier om at sensorene til muntlig har vært uenige om hvilken karakter som skal gis. Dette ser de likevel på som et naturlig fenomen der mennesker skal evaluere. ”Det er slik på oppkjøring til sertifikatet også”, sier Charlotte, og Maren mener som de andre at dette er noe som må aksepteres:

Det vil jo alltid være en forskjell. Jeg tror kanskje ikke noen er snillere og noen er strengere, men noen legger vekt på visse ting, andre legger vekt på andre ting. Og det er forskjellige mennesker, sånn er det bare. Det er på en måte ikke noe å gjøre med det da. Men sånn er det uansett i livet, hvor enn du møter mennesker. Du møter det liksom i arbeidslivet og alt. Det er bare sånn det er.

Intrabedømmer-reliabilitet

Et par av studentene mener også at en og samme sensor vil kunne gi ulike karakterer til ulike studenter for samme faglige prestasjon. Flere er inne på – som vi har sett ovenfor – at sensor kan bli påvirket av eksaminandens personlighet. Tor - Arne trekker dessuten frem et par andre momenter:

Ja, det vil jo – når det er en veldig stor studentgruppe som skal opp da ... Og du har hørt mye av det samme tidligere, så vil du bli – det er jo menneskelig å bli lei det du hører da, at DET kan ha en negativ faktor kanskje. Så dagsformen – om du nylig har spist og humøret, kanskje(...) til sensor da, vil ha noe å si.

Viktig å tro på rettferdige karakterer

Som vi har sett, mener de langt fleste i utgangspunktet at karakterene er rettferdige. Dette spørsmålet har de riktignok ikke beskjeftiget seg mye med, og de har tatt rettferdigheten for gitt. Ved nærmere ettertanke nevner studentene mange ulike momenter som burde kunne rokke ved rettferdighetstanken. Dette skjer likevel ikke i særlig grad i løpet av samtalene. Tor-Arne er typisk for denne holdningen. I utgangspunktet sier han at han ”håper” og ”tror vel egentlig” at karakterene er rettferdige, men i løpet av samtalen er han inne på mye som kan trekke i motsatt retning. Likevel fastholder han til slutt at karakterene må være rettferdige:

Det er jo sånn – Du vil – du vil jo at det skal være rettferdig.

Det kan derfor virke som det er temmelig viktig for studentene å fastholde troen på en rettferdig eksamen.

5.7.4 Usikkerhet om egen eksamensprestasjon

Selv om studentene generelt mener at de får rettferdige karakter, har de store vanskeligheter med å bedømme sin egen muntlige prestasjon. Både Tor-Arne og Nils hadde tro på at de skulle få en C etter at de hadde vært opp i eksamen i pedagogikk, men resultatet ble et annet:

Ja, jeg hadde regna med å i hvert fall få en C da. Jeg følte at jeg hadde klart å svare såpass, og så fikk jeg da en D til slutt. Og det syntes jeg var litt under det jeg forventa sjøl, og da må jeg jo få lov til å være litt skuffet. (Tor-Arne)

Jeg fikk B på ped. I ettertid er jeg veldig fornøyd, for jeg syntes ikke det gikk så veldig bra da jeg var der inne, så jeg trodde ikke at jeg skulle få noen B, egentlig. Så da – sånn sett er jeg veldig glad for det. (Nils)

Heller ikke Halvard, som fikk F på pedagogikkeksamenen, hadde forutsett dette resultatet:

Da du gikk ut – hadde du noen sånn formening om hvordan det hadde gått?

De umiddelbare tankene mine var det at ... jeg kom ikke – jeg kom nok ikke til å få noen A på dette her. (...) Men det – jeg var egentlig sånn – jeg

var sånn greit nok fornøyd, for å si det sånn. Jeg følte at jeg hadde fått fram det – det som jeg ville ha fram og sånn. Så jeg – jeg var egentlig – ja, jeg var fornøyd. Det var ikke noe sånn at jeg gikk og grua meg til å få eksamenskarakteren.

Hva tenkte du da du fikk karakteren da?

Nei, det tror jeg ikke egner seg på tape (ler litt).

De fleste har i motsetning til Halvard og Tor-Arne opplevd å få bedre karakterer enn forventet. Charlotte var sikker på at hun var strøket i matematikk, men fikk en D, og Line forteller dette om karakteren i pedagogikk:

Så jeg dro hjem og tenkte at dette her, det – det tror jeg ikke gikk så bra. Jeg var helt sikker på at det var en D. Og så ringte venninna mi og sjekka karakteren, og så sier hun: Ja, du har fått en B. Ja, D, sier jeg, vet du – (...) Nei, du har fått en B. Ja, D, sier jeg. B for Bjarne! (ler) Så det var jo en fryktelig stor overraskelse da, men det var jo helt fantastisk.

5.7.5 Hvorfor er studentene usikre på hvilken karakter de vil få?

Manglende innsikt i vurderingsmål og vurderingskriterier

For det første er studentene usikre på hva eksaminasjonen skal handle om. Maren forteller at hun før muntlig i matematikk var usikker på om eksamenen også hadde en profesjonskomponent:

Fordi at det skriftlige – altså matematikk, kanskje – Du vet du skal skrive en stil, du vet du skal regne oppgaver ... Men sånn som på muntlig i matematikk da – jeg var ikke sikker på om jeg bare skulle forklare oppgaver. Jeg tenkte liksom: Skal vi snakke om didaktikk også, liksom? Skal jeg si: Hvordan ville jeg forklart dette her til en førsteklassing? Hvordan ville jeg forklart det til en tiendeklassing? Får jeg SÅNNE spørsmål?

For det andre kan studentene være usikre på hva slags spørsmål som er relevante innenfor et tema. Line vet at barnelitteratur er et tema til norskeksamen, men hun er likevel usikker på hva hun skal kunne:

Jeg føler at jeg har kontroll på barnelitteraturen, men jeg er litt usikker på hva man blir spurt om, egentlig. Men jeg har jo lest dem, så – men jeg vet ikke helt hva man – de forventer at du kan.

For det tredje kan studentene under eksamen være i villrede om de har svart på en god måte fordi de er usikre på hvordan de skal tolke sensorenes spørsmål, hva sensorene er ”ute etter”, slik Tor Arne formulerer det:

Og noen av spørsmålene fra hun på pedagogikk, der måtte jeg spørre om hun kunne utdype det mer, eller forklare det på en annen måte, for det var vanskelig å få tak i hva hun var ute etter, konkret da.

Og dessuten fins en usikkerhet om hvor mye som kreves for å få de enkelte karakterene. Espen som blir overrasket over å få en D i matematikk til tross for at han fryktet å stryke, sier for eksempel:

Jeg føler i hvert fall – jeg kunne vel kanskje fått dårligere på den derre matta, selvfølgelig, jeg, men jeg vet ikke nivået.

Vanskelig å vurdere egen innsats

Selv om studentenes problemer med å vurdere sin egen eksamensinnsats ofte henger sammen med at vurderingskriteriene er for uklare eller for dårlig kjente, finnes det også andre forklaringer. Det vil for eksempel alltid være vanskelig å foreta en objektiv vurdering av egne prestasjoner. Dette vil i eksamenssammenheng kanskje særlig gjelde for muntlige vurderingsformer, der studentene, som vi har sett, i stor grad har følelsen av å bli vurdert som personer, og situasjonen derfor vil føles ekstra utfordrende.

Vansker med å tolke sensorenes reaksjoner

En annen forklaring som flere av studentene peker på, er at de har hatt problemer med å tolke sensorenes reaksjoner. Nils tolket for eksempel sensors reaksjoner under pedagogikkeksamenen dit hen at han hadde svart utilfredsstillende på enkelte av spørsmålene og ble derfor overrasket da han fikk karakteren B:

I ettertid er jeg veldig fornøyd, for jeg syntes ikke det gikk så veldig bra da jeg var der inne, så jeg trodde ikke at jeg skulle få noen B, egentlig.

Flere er også inne på at de er usikre på om sensorene har forstått det de har ønsket å formidle. Dette kan skyldes at sensorene virker ukonsentrerte slik Line forteller om:

Jeg ble fryktelig usikker, fordi sensorene, de VAR så slitne, og de la seg nesten bakover i stolen, og de hang liksom sånn halvveis lent over på stolen, og de drakk kaffe ... etter kaffekopp etter kaffekopp, og jeg ble så usikker: Har de hørt hva jeg har sagt eller? Ble de lei, eller hva – jeg visste IKKE åssen de hadde reagert, altså.

Maren klarer heller ikke helt å tolke sensorenes reaksjoner, men hun er først og fremst redd for at sensorene ikke har forstått hva hun kan fordi hun har en følelse av at hun snakket altfor fort:

Hva slags følelser hadde du da du gikk ut av eksamenslokalet?

Det var litt blanda – jeg følte jo at jeg hadde fått sagt ganske mye, det følte jeg. Så jeg følte at det hadde ikke gått helt skit, liksom, det hadde gått ganske greit. Men så var jeg litt usikker på om sensor hadde fått med seg alt jeg hadde sagt, på en måte, fordi at det hadde gått så fort. Så jeg var litt sånn usikker på om hun egentlig hadde fått med seg at jeg hadde forstått ting, eller om hun bare hadde trodd at jeg bare satt og reproduserte noe jeg hadde pugga, på en måte.

Formidlingsvansker

Til slutt er det noen studenter som mener at de ikke kan ha vært så flinke til å legge frem fagstoffet som de selv trodde i eksamenssituasjonen. ”Du må jo forklare det på en god måte”, sier Tor-Arne, ”for du skal jo liksom lære det bort til sensor og faglæreren din når du er der inne”. Han tror derfor forklaringen til at han fikk dårligere karakter enn forventet til pedagogikkeksamenen, ligger hos han selv:

jeg følte at jeg hadde forberedt meg veldig godt til den eksamen, og når jeg var inne til muntlig der så følte jeg – jeg hadde ikke noe dårlig inntrykk da jeg gikk ut – Men så viste det seg litt i etterkant at det ikke hadde gått så bra som jeg hadde håpet. Så det ble litt sånn skuffelse i ettertid.

Men tror du det hadde noe med forberedelsene å gjøre, eller?

Det var vel mer det som skjedde der og da, at jeg ikke jeg fikk det jeg ville ha fram.

Kapitlets hovedfunn:

- Studentene er opptatt av å få gode karakterer til eksamen
- Karakterene C eller bedre blir oppfattet som gode, karakterene fra og med D blir oppfattet som dårlige
- Gode karakterer er først og fremst viktige som selvbekreftelse
- Studentene tror ikke karakternivået har betydning for deres fremtidige yrkeskarriere
- Studentene tror eller vil gjerne tro at karakterene som gis, stort sett er rettferdige
- Studentene har vansker med å bedømme sine egne eksamensprestasjoner

6 Sammenfattende diskusjon

Dette kapitlet er delt i fire deler. Først drøftes forskningsspørsmålene som ble stilt i kapittel 2 (jf. s. 26/27), deretter blir kjønns- og fagforskjeller tatt opp i egne underkapittel og til slutt kommer et underkapittel med avsluttende refleksjoner.

Resultatene blir særlig sammenliknet med undersøkelsene til Lundmark og Andersson (1997), Dyrstad (2001) og Joughin (2008). Disse tre undersøkelsene har til felles med den foreliggende undersøkelsen at de ser på hvordan eksamen fortoner seg fra studentperspektiv. (jf. kap. 2.6).

Det er likevel noen vesentlige forskjeller mellom undersøkelsene. I Lundmark og Anderssons og Dyrstads undersøkelser er muntlig eksamensformer bare en av mange eksamensformer som blir undersøkt. Det står derfor relativt lite spesifikt om denne eksamensformen i deres rapporter. Joughin har i likhet med den foreliggende undersøkelsen hovedfokus på muntlig eksamen, men den formen for muntlig eksamen som Joughins informanter er oppe til, skiller seg vesentlige fra de formene for muntlig eksamen som studentene i den foreliggende undersøkelsen har erfaringer fra. Joughins informanter skulle presentere et selvvalgt og forberedt tema for en gruppe medstudenter. Det var altså ingen sensorer til stede, og det var meget klare føringer for hvordan presentasjonen skulle foregå.

En annen vesentlig forskjell mellom undersøkelsene er utvalget av informanter. I Lundmark og Anderssons undersøkelse var informantene yrkesaktive, og studiene deres var avsluttet to år tidligere. Informantene ser derfor på sine tidligere eksamener i lys av den yrkeserfaring de nå har skaffet seg. Også de fleste av Joughins informanter er yrkesaktive, og aldersmessig er de fra midt i tjuårene til nesten seksti. Dyrstads studie er den eneste som tar for seg aktive studenter, men disse har i likhet med Lundmark og Anderssons undersøkelse – og i motsetning til den foreliggende – forskjellig studiebakgrunn. Det er viktig å ha disse forskjellene klart for seg ved sammenlikning av undersøkelsene.

6.1 Drøfting av forskningsspørsmålene

6.1.1 Hvilke holdninger har studentene til muntlig eksamen generelt?

Spørsmål som blir tatt opp her, er studentenes erfaringer med muntlig eksamen, i hvilken grad de liker eksamensformen, i hvilken grad de oppfatter eksamens-

formen som faglig utfordrende og til slutt i hvilken grad de ser på muntlig eksamen som en reliabel og valid form for eksamen.

Hvor mye erfaring har studentene med muntlig eksamen?

Vi har sett i kap. 4.4 at lærerstudentene som deltok i spørreundersøkelsen, hadde svært begrenset erfaring med muntlig eksamen. Også undersøkelsen fra svensk studiemiljø bekrefter at denne eksamensformen er relativt sjelden: ”De examinationsformer som var minst frekventa är muntlig examination och hemtentamen” (Lundmark og Andersson 1997:70). Så mye som en tredel av informantene oppgir at de ikke har hatt muntlig eksamen noen gang i studietiden (Ibid:42).

I hvilken grad liker eller misliker studentene eksamensformen?

De aller fleste lærerstudentene oppgir at de – riktignok få – erfaringene de har med muntlig eksamen, er overveiende gode, og det er først og fremst tilfredshet med karakterene som blir trukket frem som begrunnelse. Likevel foretrekker et stort flertall av studentene en skriftlig eksamensform (jf. kap. 4.5). Hovedargumentet for dette er først og fremst bedre tid til å tenke når eksamensformen er skriftlig. Også de langt fleste informantene i den svenske studien foretrekker skriftlig eksamen, og også disse begrunner dette med ”att det finns tid att formulera sig” (Ibid: 48). Den samme tendensen ser vi i Dyrstads undersøkelse. Flere av informantene hennes foretrekker eksamensformer med friere tidsrammer (Dyrstad 2001:19).

I tillegg til tidsfaktoren blir det følelsesmessige aspektet ofte trukket frem av lærerstudentene som begrunnelse for å ikke like muntlig eksamen. En muntlig eksamensform blir i mye større grad enn en skriftlig forbundet med ubehagelig og til dels ukontrollerbar nervøsitet (jf. kap. 5.6). Dyrstad rapporterer at hennes informanter oppfatter muntlig eksamen ”som mer krevende enn tradisjonell skriftlig eksamen”, og forklarer dette slik:

Dette dreier seg blant annet om det psykiske presset som følger av at spørsmålene er uforutsigbare og tenketiden kort (Ibid:32).

Dobson er også opptatt av det følelsesmessige aspektet:

(...) muntlig prøving kan forstås som et uttrykk for et sannhetens øyeblikk, hvor eksistensielle opplevelser spiller en vesentlig rolle og uttrykkes gjennom de deltakendes følelser (Dobson 2009:196).

Det er likevel ikke bare eksamensangst, men et større aspekt av (også positive) følelser Dobson sikter til her. Dessuten trenger ikke en viss grad av eksamens-

nervøsitet bare være entydig negativt (jf. s 45). Joughin finner for eksempel en sammenheng mellom eksamensnerver ved muntlig eksamen og ønsket om å forstå et fagstoff, og han konkluderer:

While anxiety is often seen as detrimental to learning, in this study the association of anxiety with a need to understand suggests that anxiety can perform a positive function in oral assessment (Joughin 2008:99).

Holdningene til muntlig eksamen kan være avhengige av hva slags syn man har på eksamen. Lundmark og Andersson (1997) finner at deres informanter enten ser på eksamen i et kontrollperspektiv eller i et utviklingsperspektiv. For studenter som ser på eksamen i et utviklingsperspektiv, der ”examinations-tilfället även blir ett tillfälle att lära”, blir muntlig eksamen sett på som en ideell eksamens-form (Ibid:62). Joughin skiller i sin studie mellom studenter som oppfatter sin rolle under muntlig eksamen som å skulle gjengi et fagstoff, studenter som er opptatt av å formidle en forståelse av et fagstoff og studenter som argumenterer for en forståelse av et fagstoff. De to siste gruppene hadde et langt mer positivt syn på en muntlig eksamensform.

I hvilken grad oppfatter studentene eksamensformen som faglig utfordrende?

Siden et svært stort flertall av lærerstudentene tror at det både er lettere å bestå og lettere å få gode karakterer ved en muntlig eksamen enn ved en skriftlig skoleeksamen, kunne en lett tro at de fleste av disse studentene så på muntlig eksamen som mindre faglig utfordrende. Dette er sannsynligvis likevel ikke en riktig konklusjon. For det første er hovedargumentet til studentene av ren faglig art: man får lettere vist hva man kan ved en muntlig eksamen. For det andre tyder resultatene i undersøkelsen på at de fleste studentene forbereder seg minst like mye foran en muntlig eksamen som foran en skriftlig skoleeksamen.

Studentene i Dyrstads undersøkelse ”forbereder seg omtrent på samme måte før skriftlig og muntlig eksamen” (Dyrstad 2001:32), men det kan likevel se ut som om den totale arbeidsmengden hos noen er noe mindre ved muntlig eksamen. Lundmark og Anderssons informanter tegner omtrent det samme bildet. Muntlig eksamen er ikke blant de eksamensformene informantene bruker minst tid på, men langt flere velger likevel skriftlig skoleeksamen som den eksamensformen de bruker mest tid på (Lundmark og Andersson 1997:95).

Det kan dermed se ut som om lærerstudentene ser på muntlig eksamen som noe mer krevende enn informantene i de to andre undersøkelsene. Samtidig må vi være forsiktige med å trekke for bastante slutninger siden disse to under-

søkelsene sammenlikner en rekke forskjellige eksamenstyper, mens lærerstudentene bare forholder seg til to. Vi kan likevel konkludere med at ingen av undersøkelsene peker mot at muntlig eksamen oppfattes av de fleste studentene som en eksamensform som de kan ta spesielt lett på.

Det kan, som vi har sett i kapittel 5, se ut som om det særlig er muligheten for å få oppfølgingsspørsmål i den muntlige prøvesituasjonen, som gjør denne eksamenssituasjonen faglig krevende. Blant lærerstudentene som har en bevissthet om dette, fører det til større fokus på å forstå fagstoffet (jf. 5.3.2 og 5.5.1). Flere av Joughins informanter gir uttrykk for det samme:

I think I need a better understanding of it if I'm going to then present rather than to write it and hand it in and that's the end of the story. (2:3)

In the written word, I would just put it down and think "I really don't understand this anyway but I'll just quote it from the book and put it in". I wouldn't do that in a practicum because I'd be worried someone would ask me "Well what do you mean by that and what do you think about it. Do you really agree with that?".(2.5)

(Joughin 2008:85)

Lundmark og Andersson er opptatt av at studentene tilpasser seg signalene som de oppfatter at eksamensordningen sender ut. De forteller at "Maria", "som normalt anvender memoreringsstrategin ved salskrivningar, eftersom den är enklast och kräver minst ansträngning" raskt tilpasser seg de kravene som en muntlig eksamen stiller. Dette fører til en annen forberedelsesstrategi: "Förståelsen blir viktigare än memorerandet av detaljer."

Informanten forteller selv at det er frykten for å bli gjennomskuet som er drivkraften bak den endrede strategien, og hun synes det er stor forskjell på muntlig eksamen og skriftlig skoleeksamen:

"Vid en muntlig examination kan man ju lätt bli genomskådad. (skratt) Jag menar säger man nått och så låter det bra och så fattar man inte vad man har sagt då ... det går liksom inte, det går inte på samma sätt ... det gör inte det. Om man ska referera till vad någon har sagt så måste man ju förstått vad han har sagt ...annars blir det hemskt konstigt om man bara rabblar upp vad som står där. Jag menar nu låter det som om jag tycker att det är två väldigt, olika saker och ... ja, nämen på sätt och vis tycker jag nog det också. Det är stor skillnad." (Maria, 44år)

(Lundmark og Andersson 1997:67)

I hvilken grad ser studentene på muntlig eksamen som en reliabel form for eksamen?

De aller fleste lærerstudentene svarer både i enketen (jf. kap. 4.9.7) og i intervjuundersøkelsen (jf. kap. 5.7.3) at de tror karakterene som gis, er rettferdige. Dette betyr likevel ikke at de tror at karakterene er reliable i den forstand at en bestemt prestasjon i en hver situasjon utløser samme karakter. Et overveldende flertall av informantene i enketen svarer at det er forskjeller på sensorenes karaktergivning (jf. kap. 4.9.8).

Intervjuene bekrefter og nyanserer disse svarene. Informantene mener at både inter- og intrabedømmerreliabiliteten kan trekkes i tvil. Dessuten mener de at karakterene ved skriftlige eksamener sannsynligvis er noe mer reliable siden sensorene ikke blir forstyrret av den personlige faktoren og dessuten har bedre tid til å sette karakter. Samtidig er de ikke særlig opptatt av spørsmålet om karakterenes reliabilitet. Dette kan ha sammenheng med at de tror karakterene har liten betydning for fremtidig yrkeskarriere. Lundmark og Andersson finner i sin studie at ”En mycket stor majoritet anser att de fikk rättvisa betyg under sina universitetsstudier.” Likevel er det forskjell på informantene. For jusstudentene var karakterene av stor betydning for karrieremulighetene, og blant disse var det langt flere som mente at de fikk for dårlige karakterer enn blant de andre studentene. Dette kommenteres slik:

En tänkbar slutsats är att utbildningar som kännetecknas av ”betygshets” – eftersom betygen är av avgörande betydelse för att få ett bra arbete- kan generera fler missnöjda studenter (Lundmark og Andersson:73).

Lundmark og Anderson(1997:61) finner også at noen studenter er mer opptatt av reliable karakterer enn andre. De ser en sammenheng mellom ønsket om høy karakter-reliabilitet og oppfatningen av eksamen som kontroll:

(...) oppfatningen kännetecknes framför allt av kravet på objektiv och rättvis bedömning. Det är mycket viktigt att tentamensfrågorna är av en sådan art att svaren snabbt och enkelt går att bedöma.

Studentene med et slikt syn på eksamen, vil helst unngå eksamensoppgaver som krever tanker og refleksjon, og oppfatter skriftlig, individuell eksamensform som mer rettferdig enn muntlig.

I hvilken grad ser studentene på muntlig som en valid form for eksamen?

Lauvås og Jakobsen (2002) skiller mellom eksamensordningenes indre og ytre validitet. Her skal vi se på studentenes syn på muntlig eksamens ytre validitet,

dvs om de mener at ”Det som blir evaluert er relevant i forhold til utdanningens totale formål; den kunnskapen/kompetansen som utdanningen skal gi (Ibid:52).

Dette spørsmålet ble ikke tatt opp i enketen. I den grad det ble berørt i intervjuene, ser det ut til at lærerstudentene oppfatter den muntlige eksamenssituasjonen som fjern fra profesjonssituasjonen. Charlotte kommenterer for eksempel eksamenssituasjonen i matematikk slik:

Altså det er en helt annen setting å stå foran en klasse og skulle undervise i noe – For der har du forberedt deg på akkurat det du skal ha først. (...) På forhånd. Og du vet akkurat hva du skal kunne, og du kan på en måte lese deg opp til det.

Lærerstudentene ser ut til å være svært lite opptatt av dette spørsmålet. Det kan synes som de i utgangspunktet ikke forventer noen sammenheng mellom eksamensordningen og den profesjonskompetansen som et lærerstudium bør gi. Nils gir tydelig uttrykk for en slik holdning. Han er opptatt av at studiet skal gi ham profesjonskunnskaper, men tror ikke uten videre at et godt eksamensresultat henger sammen med slike kunnskaper:

Fordi at jeg syns jo at faget bør være – jeg syns jo ikke man må være SÅ eksamensorientert, liksom. Det er jo ikke DET som skal være poenget når vi går ut herfra, at vi har klart oss fint på eksamen. Det må jo være at vi skal kunne det vi – det vi har gått igjennom.

Studentene i Dyrstads undersøkelse gir også gode eksempler på at det ikke nødvendigvis trenger være godt samsvar mellom det som blir evaluert og nødvendig kompetanse. En av informantene sier for eksempel dette:

Jeg fikk 2.3 på en russisk-eksamen, og jeg kan ikke russisk. Jeg hadde ikke kunnet snakke med en russer hvis jeg traff en. (...) Det at man kan greie ut om preteritumsbruk på russisk, betyr ikke at man kan si en setning i sammenheng (Dyrstad 2001:31).

Dyrstads informanter var gjennomgående kommet lengre i studiet enn lærerstudentene. Dette er kanskje en av grunnene til at disse ser ut å være mer opptatt av forholdet mellom eksamen og arbeidsliv enn førsteårsstudentene i lærerstudiet er. Informantene til Dyrstad ønsker ” at det å ha eksamen i seg selv skal gi lærdom som har overføringsverdi til arbeidslivet (Ibid:39).

Informantene i den svenske undersøkelsen var, som tidligere nevnt, allerede ute i arbeidslivet. Disse ble bedt om å vurdere sammenhengen mellom eksamensform og hvilken type ferdigheter eller kunnskaper som ble stimulert. Naturlig

nok ble muntlig eksamen sett på som den eksamensformen som i størst grad stimulerte ferdigheten muntlig fremstilling. På denne bakgrunnen er det interessant at religionsviterne vurderte muntlig fremstilling som den ferdigheten de hadde hatt størst utbytte av i sitt yrke, og for juristene kom det på andreplass av ti mulige (Lundmark og Anderssons 1997:52f).

6.1.2 Hvilken kunnskap har studentene om eksamenene?

Dette underkapitlet tar for seg lærerstudentenes eksamener i undersøkelsessemestret og oppsummerer funnene i enketen og intervjuene med særlig vekt på studentenes forståelse av hva det er som måles til eksamen og hva som er vurderingskriteriene.

Hva slags informasjonskilder bruker studentene?

Resultatene fra enketen viser at studentene gjennom semestret bruker forelesningene og medstudentene som sine viktigste informasjonskilder, mens nettsidene og veiledningssamtalene ble lite brukt (jf. kap.4.3). Intervjuene, som ble gjennomført midt i evalueringsperioden, gir et noe annet bilde. På dette tidspunktet nevner alle studentene at de bruker aktivt informasjonen som ligger på nettsidene. Det kan altså se ut som om eksamenssituasjonen har gjort studentene til mer aktive informasjonssøkere enn de ellers er i semesteret (jf. kap 5.2.1).

Har studentene kunnskap om selve eksamensforløpet?

Et relativt stort flertall av studentene svarte i enketen at de har svært god eller god kjennskap til eksamenene de skal opp i (jf. kap.4.2), og studentene som ble intervjuet, mente at de hadde fått tilstrekkelig informasjon. En analyse av svarene viser at det først og fremst er de ytre rammene for eksamensforløpet studentene tenker på her. Alle studentene kan for eksempel uten problemer gjøre rede for fasene i den forestående norskeksamenen, og de har også god kontroll på hva som er pensumlitteratur.

Har studentene kunnskap om hva de skal prøves i?

Når det blir spørsmål om hva det er som måles eller hva de skal prøves i på eksamen, blir studentene straks mer usikre. Charlotte gir tydelig uttrykk for denne usikkerheten i forbindelse med eksamen i norsk. Hun lister først uten problemer opp pensumbøkene i emnet barne- og ungdomslitteratur, men da hun etterpå forteller om hvordan hun har samarbeidet med noen andre studenter under forberedelsene sier hun:

Så vi har liksom gått igjennom bøkene: Hva hendte? Hva skjedde? Og så har vi sagt – snakka litt om hva vi tenker at .. fungerer som – hvordan vi kan bruke det i undervisninga. Og hvordan man – for det er sånn man får på eksamen da, kanskje? Vi skal ikke fortelle om bøkene, liksom – skal heller tenke mer på hvordan det kan brukes, eller?

En liknende usikkerhet gir flere av de andre studentene uttrykk for også (jf. kap. 5.7.5). Dette er ikke overraskende med tanke på at eksamensinformasjonen studentene har fått, nesten ikke sier noe om vurderingsmål (jf. kap. 3.4.2).

Vi har tidligere sett at Joughin (1998) i sin metastudie av faglitteratur skiller mellom fire ulike kategorier av vurderingsmål³; kunnskap og forståelse, evne til problemløsning, interpersonal kompetanse og intrapersonal kompetanse (jf. kap. 2.7).

Av disse fire kategoriene har lærerstudentene en klar bevissthet om den første. Alle studentene gir uttrykk for at det er deres oppgave under eksamen å vise ”hva de kan”, men de er nokså forskjellige i vektleggingen av kunnskap eller forståelse. I likhet med informantene i Joughins studie har noen av lærerstudentene hovedfokus på gjengivelse av pensum, mens andre er mest opptatt av å vise forståelse av et fagstoff. Det viktigste i vår sammenheng er kanskje likevel at en muntlig eksamensform i større grad enn ved skriftlig skoleeksamen får studentene til å velge en forståelsesstrategi.

Den andre kategorien, evne til problemløsning, definerer Joughin som studentenes evne til å anvende kunnskapene i en profesjonell sammenheng. Som vi har sett, forventer ikke lærerstudentene at eksamensordningen skal ha noen direkte sammenheng med profesjonskompetansen i læreryrket. I den grad de beskjeftiger seg med slike spørsmål er det i form av en konstatering av at den muntlige eksamenssituasjonen ikke kan sammenliknes med en undervisningssituasjon (jf. s. 134).

Interpersonal kompetanse dreier seg om hvor flinke studentene er til å kommunisere i en faglig sammenheng. Studentene er klar over at graden av retoriske ferdigheter kan gi seg utslag på eksamenskarakterene, men det virker som om de ser på kommunikasjonsferdighetene kun som et middel til å få formidlet sin kunnskap om eller forståelse av et fagstoff og ikke som et vurderingsmål i seg

³ Dobson har i sin observasjonsstudie av muntlig eksamen også sett på disse aspektene. Han kaller dem konstrukt, som han definerer som ”hva sensor er ute etter”. og skiller mellom disse fire konstruktene: 1. Kunnskaper, ferdigheter eller holdninger 2. Kommunikasjonsevne 3. Evne til å argumentere logisk 4. Bruke følelser (karakteregenskaper) (Dobson 2009).

selv. Tor Arne, som ikke helt forstår hvorfor han fikk dårligere karakter enn forventet i pedagogikkfaget, konkluderer for eksempel med at han ikke kan ha klart å kommunisere sin faglige kunnskap og forståelse.

Den siste kategorien, intrapersonal kompetanse, dreier seg om personlige egenskaper. Studentene er på den ene siden klar over at faktorer som personlig utstråling, grad av stressmestring, trygghet og selvbevissthet kan gi seg utslag på eksamensresultatet. Dessuten ser de gode karakterer i stor grad som en selvbebreftelse og dårlige karakterer som et personlig nederlag. På den andre siden oppfatter de ikke vurdering av personlige egenskaper som et objektivt vurderingsmål, men snarere som en subjektiv ”trynefaktor”, som kan slå urettferdig ut, og som de må ta hensyn til.

Har studentene kunnskap om vurderingskriteriene?

Vi har sett at lærerstudentene har store vanskeligheter med å bedømme sin egen prestasjon i etterkant av muntlig eksamen (jf. kap. 5.7.4) I kapittel 3 så vi at vurderingskriteriene nærmest var fraværende i den skriftlige informasjonen om de tre muntlige eksamenene denne undersøkelsen hovedsakelig bygger på. Selv om det kan pekes på flere årsaker til at studentene synes det er vanskelig å evaluere sin egen prestasjon (jf. kap. 5.7.5), må vi anta at usikkerhet om vurderingskriteriene spiller en vesentlig rolle. Også studentene i undersøkelsen til Dyrstad synes karakterbedømmingen var uforutsigbar, og hun tror dette først og fremst skyldes usikkerhet om kriteriene:

de fleste studentene svarer umiddelbart at de ikke vet eller ikke aner hva som må til for å få laud på universitetseksamener

Samtidig er det mange av informantene hennes som kommer med utdypende kommentarer som viser at de ikke er uten tanker om hvordan man måler eksamensprestasjonen (Dyrstad 2001:9).

Dette samme gjelder også for lærerstudentene. Det kan se ut som om studentene tenker nokså ulikt i forhold til det faglige innholdet i eksamen. Noen kan se ut til å ha et kvantitativt syn, der antall ”riktige eller gale” svar blir målestokken for hvor godt man har gjort det til eksamen, mens andre har et mer kvalitativt syn, der karakteren blir avhengig av den graden av forståelse man har vist til eksamen (jf. kap. 5.3.2).

Disse to ulike oppfatningene likner på de to oppfatningene av eksamen som blir beskrevet i Lundmark og Anderssons rapport. Studentene som så vurdering i et

kontrollperspektiv, var opptatte av at eksamensoppgavene skulle ha riktige eller gale svar, og ”inte etterfråga egne tankar och reflektioner, då dessa inte går att bedöma” (Ibid:61), mens studentene som så eksamensoppgavene i et utviklingsperspektiv, hadde ”en önskan om tentamensfrågor som lämnar stort utrymme till studenten att själv fundera ut och formulera ett svar” (Ibid:62).

6.1.3 Hvilken forståelse har studentene av eksamensforløpet?

Spørsmål som skal tas opp her, er for det første hva slags type kommunikasjonssituasjon studentene oppfatter muntlig eksamen å være og for det andre hvilken rolle studentene mener de selv og sensorene har i den muntlige eksamenssituasjonen.

Hva slags type kommunikasjonssituasjon?

Dobson mener i sin observasjonsstudie å ha avdekket tre ulike kommunikative situasjoner mellom sensorene og kandidaten under en muntlig eksamen. Han kaller disse kommunikasjonstypene med et begrep hentet fra Wittgenstein for ”språkspill”. I eksamenssituasjonen finner sted dels et ”rapporterende språkspill” og dels et ”undersøkende språkspill”, og disse er innrammet av et ”hilsende og avsluttende språkspill”.⁴ (Dobson 2009:196f.). I den foreliggende undersøkelsen har vi sett at også studentene har en klar forståelse av at det skal foregå et ”hilsende og avsluttende språkspill”, som er med på å gi muntlig eksamen et visst seremonielt preg (jf. kap. 5.3.1). Og skillet Dobson gjør mellom et rapporterende og et undersøkende språkspill, svarer godt til det klare skillet studentene gjør mellom monologbaserte presentasjonsdeler og dialogbaserte eksaminasjonsdeler i eksamenssituasjonen (jf. kap. 5.2.3.).

Hvilken rolle har de ulike aktørene?

Vi har sett at de fleste lærerstudentene tenker på eksamenssituasjonen som en kontrollsituasjon (jf. kap. 5.3.2). Dette får dem til å oppfatte eksaminandrollen først og fremst som en formidlerrolle, gjerne uttrykt gjennom en eller annen form for at de skal ”vise hva de kan”(jf. kap. 5.4.1). Dessuten har vi sett en oppfatning av at det først og fremst er i eksaminasjonsdelen av eksamen at dette skal foregå. Dette henger igjen sammen med at studentene stort sett bare fokuserer på den første av de fire vurderingsmålkategoriene til Joughin: kunnskap og forståelse. I tillegg er det stor forskjell på studentene på hva studentene vektlegger innenfor denne kategorien. Noen ser det som sin oppgave

⁴ Til slutt foregår et ”evaluerende språkspill” mellom sensorene, der karakterene settes.

å gjengi et fagpensum, mens andre legger avgjørende vekt på å vise sin forståelse av et fagstoff. Denne forskjellen gir store utslag i forhold til hvilke strategier studentene velger både før og under eksamen.

Lærerstudentene er overveiende positive til de funksjonene sensorene innehar under eksamen, og ser dem i ulike posisjoner. Til studentenes rolle som formidlere svarer for det første sensor som en passiv mottaker, men like ofte beskriver studentene sensorene i mer aktiv aktive roller som hjelpere, utspørrere eller samtalepartnere. Bare i sjeldne tilfeller oppfatter studentene sensorene som motstandere og føler at de hindrer dem i å få formidlet sin kunnskap eller forståelse (jf. kap. 5.5).

6.1.4 Hvilke strategier bruker studentene ved muntlig eksamen?

Strategier i forberedelsesfasen

I kap 2.1.2 så vi at flere undersøkelser har pekt på at vurderingsformene kan virke styrende på studentenes tilnærminger til studiene, og et viktig siktemål med denne undersøkelsen er å avdekke hvilke strategier muntlig eksamen utløser hos studentene. Nå er det riktignok forskjell på studentener med hensyn til hvor lydhøre de er for signaler fra læringskonteksten, og i spørreundersøkelsen er det bare halvparten av lærerstudentene som oppgir at de forbereder seg annerledes til en muntlig eksamen. Intervjuene nyanserer dette inntrykket, for flere av informantene, som først hevder at de forbereder seg likt til muntlige og skriftlige eksamener, kommer ved nærmere ettertanke på at det finnes forskjeller. Studentene i enketen som sier at de forbereder seg annerledes, peker særlig på tre forhold. For det første er de mer opptatt av å planlegge svarene på forhånd, for det andre samarbeider de oftere under forberedelsene og for det tredje opplever de forberedelsene til muntlig eksamen som mindre puggorientert. Intervjuene bekrefter disse tre funnene, samtidig som de nyanserer dem. For eksempel gir informantene, som ble intervjuet, uttrykk for at de velger ulike strategier til ulike muntlige eksamenssituasjoner. Det er først og fremst vissheten om dialogbaserte eksaminasjonssituasjoner som utløser mer samarbeid og mindre puggorienterte forberedelsesstrategier hos studentene.

Pugg eller forståelse?

I den foreliggende undersøkelsen blir muntlig eksamen i stor grad sammenliknet med tradisjonell, individuell skriftlig skoleeksamen uten hjelpemidler. Også

Lundmark og Anderssons rapport viser at studentene ”läste mer för att förstå än för att lära (...) detaljer (s. 56)” ved muntlig enn ved skriftlig skoleeksamen:

jag försökte inte att memorera på samma sätt utan försökte fatta mera ...det blir ju lite töntigt om man sitter och rabblar upp nåt om det är meningen att man ska diskutera det (Ibid:67).

Men det er ikke bare muntlig eksamen som utløser forståelsesstrategier:

”Salskrivning är den examinationsform där studiestrategin i störst utsträckning har varit inriktad mot detaljinläring(...), medan studiestrategin vid de övriga examinationsformerna (seminarium, hemtentamen och muntlig tentamen) i huvudsak varit inriktad mot förståelse (Ibid:56).

Lundmark og Andersson understreker dessuten at den oppfatningen studentene har av hva som forventes av dem til den enkelte eksamen, får avgjørende betydning for hvilken strategi de velger:

Ju mer en salskrivning oppfattades vara inriktad på att mäta förståelse, desto mer inriktades läsningen mot förståelse och tvärtom (...) Detsamma gäller även för hemtentamina, seminarier och muntliga tentamina (Ibid:57).

Oversiktslesning

Et annet tydelig funn i enketen, og som blir bekreftet i intervjuundersøkelsen, er at studentene starter eksamensforberedelsene med å forsøke å skaffe seg en generell oversikt over pensum. Intervjuene gir ikke noe klart svar på om denne strategien er mer eller mindre dominerende når eksamen er muntlig. Dyrstads finner i sin undersøkelse en slik tilnærming som en generell studentstrategi uavhengig av eksamensordning:

Det som kjennetegner alle universitetseksamener er at studentene skal testes ut i fra et pensum. Det ser ut til at studentene har som sin primære strategi at de skal komme seg gjennom mest mulig pensum. (Dyrstad 2001:11).

Hun tror denne strategien skyldes uklarhet omkring vurderingskriterier og usikkerhet på hva som vektlegges i sensuren. Her kan vi føye til at studentene ved muntlig eksamen i tillegg vil kunne være usikker på hva slags type spørsmål de kan få, siden de ikke har tilgang til tidligere eksamensoppgaver slik som ved skriftlige eksamensformer. Dette kan ytterligere forsterke tendensen til å satse på oversiktslesning.

Strategier under eksamensforløpet?

To tredeler av lærerstudentene svarte i enketen at de hadde tenkt på hvordan de skulle opptre på muntlig eksamen. En analyse av svarene viste at det særlig var tre forhold studentene tenkte på. Det var for det første viktig å gjøre et godt inntrykk på sensorene, for det andre gjaldt det angstmestring og til slutt hadde mange som strategi å være aktive i eksamenssituasjonen.

Å gjøre et godt inntrykk

I intervjuene kom det fram at studentene i sin bestrebelse på gjøre et godt inntrykk på sensorene kunne velge en bestemt kleskode som skulle signalisere seriøsitet og nøytralitet, og dessuten at de la vekt på et mer formelt hilsningsrituale enn til vanlig.

Å mestre angst

Intervjuene ga også mange eksempler på at muntlig eksamen for mange var forbundet med angst, og selv om studentene på forhånd hadde tenkt på hvordan de skulle mestre denne, var det ikke uten videre enkelt å få dette til i eksamenssituasjonen. Den samme tendensen forteller Dyrstad om:

De fleste studentene rapporterer at de er mer nervøse foran muntlig eksamen enn foran andre eksamener. Nervøsiteten kan ofte virke begrensende på muligheten til å få vist at de har innsikt i stoffet .

I likhet med enkelte av lærerstudentene gir også Dyrstads informanter uttrykk for at den muntlige eksamenssituasjonen kan virke hemmende på dem:

Det slår egentlig aldri feil; på muntlig så blir du liksom tatt på senga hver gang. Jeg blir iallfall det. Jeg merker at tunga går mye saktere enn det den gjør når jeg snakker med kollokviegruppen for eksempel. Jeg følte ikke jeg fikk vist, og det er kanskje det.... (Dyrstad 2001:18).

Å være aktiv

Når det gjelder det å være aktiv, uttrykte også de fleste av studentene som ble intervjuet, et ønske om å følge denne strategien. Vi fant her to ulike posisjoner: en monologorientering, der studenten ønsker å snakke mest mulig selv, og en dialogorientering, der studenten ønsker å delta aktivt i en faglig samtale. I tillegg fant vi en mellomposisjon der studenten avventer et utspill fra sensor, slik at eksamineringen får preg av spørsmål og svar.

Det kan se ut som om studentene som har en klar dialogorientert strategi, i større grad har en mer dybdeorientert læringstilnærming. De som klarer å gjennomføre strategien, ser dessuten ut til å få bedre karakterer. Dyrstad har gjort liknende

funn i sin undersøkelse og snakker om studenter som ”har klart å knekke koden for hva som vektlegges i sensuren” (Dyrstad 2001: 12) Samtidig kan en dialogorientering gå sammen med klare innslag av strategisk læringstilnærming. Vi har sett at Nils og Maren, som i intervjuene, gav klart uttrykk for at de satset på å få til en dialog i eksamenssituasjonen, var svært dyktige til å flette inn fagstoff som de hadde forberedt på forhånd. Også en av Dyrstads informanter gir et godt eksempel på en slik taktikk. På spørsmål om hun hadde lagt noen strategi på forhånd, svarer hun slik:

Ja, jeg hadde jo det. Jeg ble jo spurt om én ting.... Og så på ett av ordene som jeg forbinder med det sa jeg: å, kan jeg bare få komme med en liten teori til han og han, med det samme jeg er inne på det. For jeg visste at jeg ikke kunne så mye om resten. Og da begynte jeg å snakke om det. Jeg så det i forhold til noe annet som vedkommende hadde sagt, og trakk noen konklusjoner som jeg latet som jeg gjorde der og da, men som jeg egentlig hadde tenkt ut på forhånd. Så jeg hadde liksom lagt litt strategi (Dyrstad 2001:18).

I boka ”Exit eksamen – eller? setter forfatterne et spørsmåltegn ved hvor mye studentene egentlig må ha av fagkunnskap for å gjøre det godt til muntlig eksamen hvis de ”har lagt opp og gjennomfører med stil en god strategi”. Ett av punktene i en slik tenkt strategi beskriver de slik:

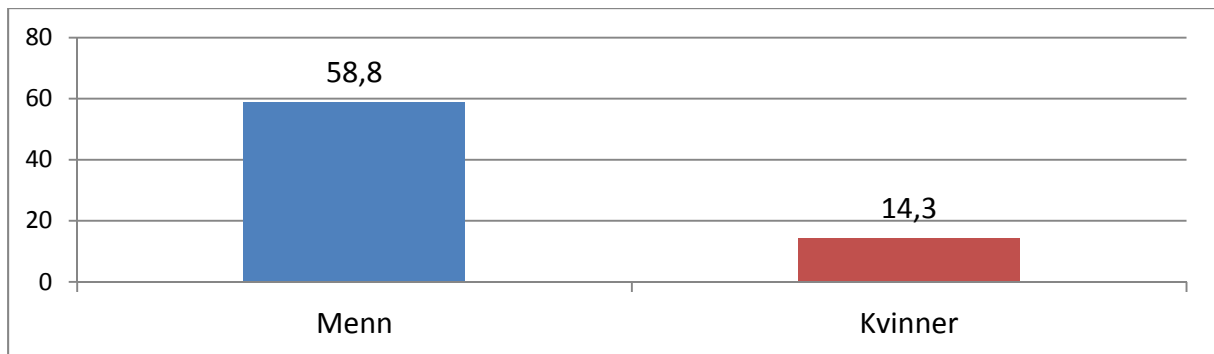
Det kan være lurt å gjøre som politikerne; velg ut noen (5?) sentrale fenomener/begreper/prinsipper/eksperimenter/ som du vil sørge for å få snakket om, og ha som ambisjon å snakke om minst to av dem på en slik måte at sensorene blir imponert over hva du kan (Lauvås og Jakobsen 2002:140f).

Det er ikke vanskelig å se at det nettopp er en slik strategi enkelte av studentene forsøker seg på. Likevel er det verd å merke seg at av de lærerstudentene som forsøker å forberede og bringe på banen bestemte tema er det de to som har sterkest dybdeorientering, og som derfor høyst sannsynligvis har størst forståelse av fagstoffet, som lykkes med strategien, mens de to andre mislykkes.

6.2 Kjønnforskjeller

6.2.1 Mannlige studenter foretrekker langt oftere enn kvinnelige studenter muntlig eksamen

Lærerstudentene ble spurt i enketen om de foretrakk muntlig eller skriftlig eksamen. Som figur 7 viser, er det stor forskjell på svarene fra de kvinnelige og de mannlige studentene. Mens et flertall av mennene foretrakk muntlig eksamen, er det svært få kvinner som svarer dette.



Figur 7: Foretrekker muntlig eksamen (N=45)

Lundmark og Andersson rapporterer også om ”vissa könsskillnader”, og en av forskjellene var at flere menn enn kvinner foretrakk muntlig eksamen (Lundmark og Andersson: 1997:78). Informantene i denne undersøkelsen ble imidlertid bedt om å uttale seg om en rekke spesifiserte eksamensformer, og mennene foretrakk også i større utstrekning enn kvinnene skriftlig skoleeksamen. Det er derfor vanskelig å sammenlikne resultatene fra de to undersøkelsene på dette punktet.

Mulige årsaksforklaringer

Hvorfor sier så mange flere av de mannlige enn de kvinnelige lærerstudentene at de foretrekker muntlig eksamen? I enketen ble studentene bedt om å begrunne svarene sine. Hele tolv av de kvinnelige studentene mot bare en mannlig student oppgav da nervøsitet i forbindelse med muntlig eksamen som en av årsakene til at de foretrakk skriftlig eksamen (jf. tabell 8, s. 46). Og de kvinnelige informantene som ble intervjuet, gav alle – og i motsetning til de mannlige – uttrykk for at de hadde vært plaget med prestasjonsangst i forberedelsesfasen til muntlig eksamen (jf. kap. 5.6.2).

Forskning har imidlertid vist at kvinner lettere forteller om angst enn menn i undersøkelsessituasjoner. ”Når det gjelder angst, er det en vanlig myte at jenter er mer engstelig enn gutter, og at de derfor er mer engstelige når de kommer i

prestasjons situasjoner,” sier Imsen (2005:407). Hun viser til Maccoby og Jacklin (1974:189), og hevder følgende:

(..) en god del av kjønnsforskjellene kan tilskrives det faktum at gutter er mindre villige enn jenter til å røpe angst i testsituasjoner. Forskningsresultatene er med andre ord befengt med målefeil som er knyttet til det tradisjonelle kjønnsrollemønsteret.

Det er likevel vanskelig i dette tilfellet å akseptere at kjønnsforskjellene i angst-rapportering bare kan forklares med det tradisjonelle kjønnsrollemønsteret, for ingen av de fire mannlige studentene som ble intervjuet, har problemer med å fortelle om stress og angst i forbindelse med selve eksamenssituasjonen. Halvard forteller for eksempel at han ”sliter noe alvorlig med eksamensnerver”. På spørsmål om han følte seg nervøs i forbindelse med pedagogikkeksamen, svarer han slik:

Etter hvert – ja. Klart, jeg var jo spent når jeg satte meg ned der og hadde tatt dem i hånda og – Så klart, jeg var jo spent. Men det var mer sånn sommerfugler i magen. Men ... det gikk jo etter hvert over til angst, kan du si (...) Og da sitter du – da er du en tilskuer i din egen fordervelse, holdt jeg på å si, du vet liksom ikke hva – Når du først – for min del, når det låser seg for meg, da Det blir – du kan si – det blir litt panikk tanker og sånn, og da låser en seg bare enda mer, for å si det sånn.

Det ser derfor ikke ut til å være noen klare forskjeller på kjønnene når det gjelder situasjonsangst, mens det bare er kvinnene som rapporterer om til dels sterk prestasjonsangst. Denne angsten ser ut til å henge sammen med en frykt for å mislykkes, og en redsel for dermed å skuffe seg selv eller andre. De mannlige informantene gir i større grad uttrykk for å ha en generell tro på forhånd på at eksamen skal gå bra. Dette kan selvsagt ha sammenheng med hvilke forventninger man har til eksamensresultatet. Det kan se ut som om de kvinnelige lærerstudentene kan ha et noe høyere ambisjonsnivå enn mennene når det gjelder karakterer (jf. kap. 5.7.1). Dersom kvinnene har høyere karakterambisjoner, men mindre forventning om mestring av situasjonen, er det ikke overraskende om de lettere enn mennene kan få angstreaksjoner i forkant av muntlig eksamen, og derfor i større grad foretrekker skriftlig eksamen.

Dyrstads rapport tegner et noe annet bilde. Det ser generelt ut til, sier hun, ”at jentene i utvalget føler seg mer hemmet i selve eksamenssituasjonen enn det guttene gjør”. Men også i hennes undersøkelse er det de kvinnelige studentene som er mest plaget med prestasjonsangst:

Det synes som om det er jentene som i størst grad er prega av prestasjonsangst og redsel for å mislykkes, mens guttene i større grad motiveres av det å skulle prestere noe (Dyrstad 2001: 61)

Dyrstad bruker riktignok begrepet prestasjonsangst på en litt annen måte enn det vi har gjort til nå i denne rapporten. Hun setter prestasjonsangst opp mot prestasjonsmotivasjon, og skiller ikke mellom prestasjonsangst i forberedelsesfasen til eksamen og angst under eksamen (situasjonsangst), slik vi har gjort.

Dyrstad mener at de mannlige studentene generelt har en større prestasjonsmotivasjon enn kvinnene. I intervjudelen i den foreliggende undersøkelsen har vi sett de mannlige lærerstudentene på forhånd i større grad var motivert av en tro på at de skulle gjøre det godt til eksamen, mens de ikke i samme grad rapporterer om prestasjonsmotivasjon under selve eksamen. Tvert om kan det virke som om de kvinnelige lærerstudentene opprettholder prestasjonsmotivasjonen bedre i kritiske øyeblikk under eksaminasjonene enn mennene. Både Charlotte, Line, Espen og Halvard forteller om eksamensøyeblikk der de har problemer med å svare på spørsmålene de har fått. De to mannlige studentene reagerer med tilbaketrekning. Halvard sier at han ”heiser det hvite flagget” og gir opp, mens Espen forteller dette om hvordan han opplevde situasjonen:

Jeg følte meg dum (ler) Tankene begynte å gå sånn derre: Nei, hva gjør jeg nå da?!! (ler) Er vi snart ferdig? Det var mer sånn det begynte å gå i hodet på meg da.

Det kan se ut som om de to kvinnelige studentene har en større grad av prestasjonsorientering i situasjonen, slik det går frem av disse sitatene:

Men jeg prøvde jo så godt jeg kunne. Jeg prøvde jo sånn – når jeg skjønnte at nå hinner de til meg, så prøvde jeg å ta det de sa.

(Charlotte)

Jeg prøvde å gjøre det beste hele tiden, og når det kanskje var noe jeg sto fast på, så hjalp læreren til litt da, hinta litt og - kanskje litt mye (ler litt). Og da gikk det jo bra, liksom. Så jeg føler at jeg har – du prøver jo – når du er der inne så blir det nesten sånn overlevelsesinstinkt når du er der, og du prøver å gjøre alt det bra du kan, ikke sant – Og du sitter – jeg tror ikke man sitter der og tenker: Å, jeg er ikke flink, og – Jeg tror ikke du har det fokuset når du er der.

(Line)

Disse forskjellene trenger likevel ikke bare være avhengig av graden av presentasjonsorientering. Det kan være vel så viktig hva slags forventning man har på forhånd til å beherske situasjonen. Verken Espen eller Halvard var

spesielt nervøse på forhånd, og trodde begge at eksamen skulle gå greit. I motsetning til Charlotte og Line var de derfor slett ikke forberedt på problemene som de fikk underveis.

6.2.2 Forventninger til og tolkninger av eksamensresultatet

Dyrstad mener å ha funnet kjønnsforskjeller når det gjelder forventninger om eksamensresultat:

Jentene i utvalget fremstår som mer kritiske til egne prestasjoner og har mer negative forventninger til eget eksamensresultat enn det guttene har. I den grad de blir overrasket over eksamenskarakterer, er det nesten utelukkende i positiv retning (Ibid:63)

Hun viser også til annen forskning som hevder at jenter ofte undervurderer sine egne sjanser til å lykkes (Steen-Olsen 2000:14). Når det gjelder lærerstudentene, er det mest fremtredende trekket at de uavhengig av kjønn har vansker med å vurdere sin egen prestasjon. Mange gir derfor uttrykk for at de er blitt overrasket når de får eksamensresultatene. To mannlige (Nils og Espen) og to kvinnelige (Silje og Line) gir uttrykk for å ha blitt positivt overrasket, mens to mannlige (Tor Arne og Halvard) og ingen kvinnelige gir uttrykk for å ha blitt negativt overrasket. Det siste passer godt til Dyrstads teori.

Dyrstad mener i tillegg at det er forskjeller på hvordan kjønnene forklarer et dårlig eksamensresultat. De mannlige studentene peker på årsaker utenfor seg selv, mens de kvinnelige studentene i større grad gir seg selv skylden ved ”å si at de har lest for lite eller at evnene ikke har strukket til” (Ibid:63). Denne tendensen kan vi også muligens i noen grad se hos lærerstudentene. Tor Arne og Halvard, som ble negativt overrasket over eksamensresultatet i pedagogikk, går begge langt i å peke på den eksterne sensoren som hovedårsak. Line og Charlotte fikk begge dårligere karakter i matematikk enn det de hadde håpet på før eksamen, men ingen av dem ble negativt overrasket fordi de begge følte at det gikk dårlig under eksamen. Og begge trekker frem svakheter ved seg selv: de klarte ikke å føre en faglig samtale slik de gjerne ville fordi de ikke behersket situasjonen. Samtidig er bildet langt fra entydig, for begge to mener også at de har hatt uflaks med emnet som de trakk, og både Tor Arne og Halvard trekker frem svakheter hos seg selv som delforklaringer på det uventet dårlige resultatet.

6.2.3 Ulike læringsstrategier?

Lundmark og Andersson ser på kjønnsforskjeller i læringsstrategiene. Kvinnene ”gjorde understrykningar, skrev egna kompendier, gjorde mindmaps och hittade på egna ramsor”. De mannlige studentene ”använde överhuvudtaget inte

tekniker som mindmaps, egne kompendier etc” (Lundmark og Andersson 1997:79). Denne forskjellen kan se ut til å gjelde de norske lærerstudentene også. Det er bare de kvinnelige informantene som gir uttrykk for at de har rutiner for skriftlige notater.

Lundmark og Andersson tolker imidlertid kvinnenes strategi som ”en utpräglad memoreringsstrategi”, mens de viser til at ”männen i större utsträckning menar att de läste framför allt för att förstå sammanhangen”. Denne tolkningen gjelder ikke for de norske lærerstudentene. For det første er det ingenting verken i enketen eller intervjuene som tyder på at mennene har mer fokus på å forstå fagstoffet i forbindelse med forberedelsene. For det andre er det slett ikke opplagt at en forberedelsesrutine med bruk av skriftlige notater automatisk må knyttes til en overfladisk memoreringstrategi. Utsagnene fra de kvinnelige lærerstudentene tyder på det motsatte. Maren, som er svært opptatt av at hun skal formidle forståelse av et fagstoff, skiller tydelig mellom ulike faser og nivå når hun skriver notatene sine. Når hun repeterer skjønnlitteraturen før norsk-eksamen, har hun først en memoreringsfase der hun skaffer seg oversikt og så en fordypningsfase der hun forsøker å forstå sammenhengen:

(...) jeg har jo på en måte skrevet et lite gjenfortellingsreferat, sånn at jeg liksom har det. Og så har jeg gått litt videre inn på det og sett på hvilke midler og ... laga meg forskjellige spørsmål nedover som jeg har svart på da (...).

Line, som er opptatt av å arbeide planmessig og systematisk, uttrykker seg på samme måte:

jeg liker veldig godt å lese i bøker da, og så tenke nøye over det, og skrive ned og lage mitt eget skjema, og lage egne tanker rundt det og sånn da.

Det kan i det hele tatt se ut som om de kvinnelige lærerstudentene ofte forbereder seg bedre til eksamen enn de mannlige på samme måte som de arbeider mer med fagene gjennom semestret, er hyppigere brukere av ulike informasjonskilder og har bedre forhåndskunnskaper om eksamen.

Lundmark og Andersson sier til slutt i sin gjennomgang av mulige kjønnsforskjeller at tendensene de peker på, slett ikke på noen måte trenger å være representative, og de fortsetter:

Men resultaten antyder trots allt att det *kan* finnas skillnader mellan könen med avseende på olika aspekter som rör examination. För att överhuvudtaget kunna dra några säkra slutsatser, krävs emellertid ytterligare studier (Ibid:79).

Det er grunn til å understreke at disse reservasjonene i høy grad gjelder også for de kjønnsforskjellene som er kommet fram i den foreliggende undersøkelsen.

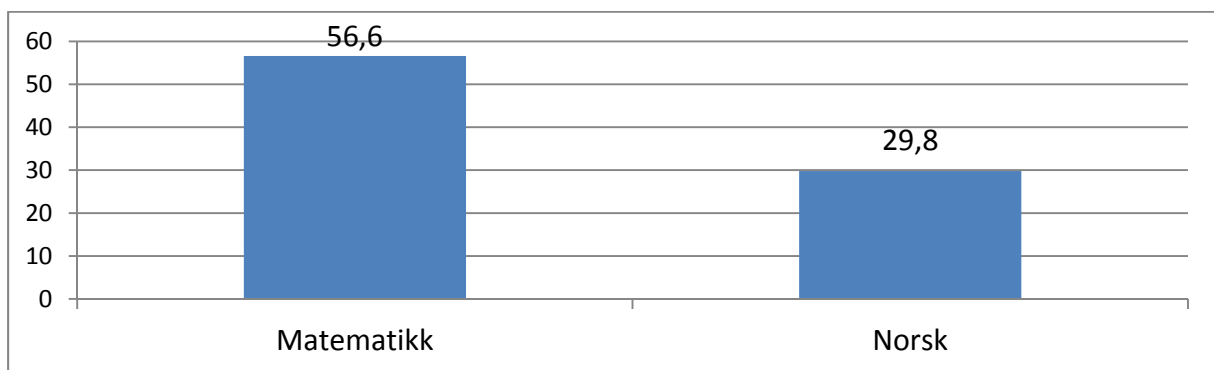
6.3 Forskjeller mellom fagene

Det kommer fram noen forskjeller på studentenes holdninger til de tre fagene de har. I kap 4.1 så vi at studentene gikk litt oftere på forelesninger i matematikk og brukte noe mer tid til å arbeide med matematikkfaget enn med norskfaget, og studentene som ble intervjuet, brukte aller minst tid på pedagogikkfaget.

Av intervjuene kommer det også fram at matematikk er det faget som har mest prestisje blant studentene. Line forteller for eksempel at det er ekstra pinelig å få en mindre god karakter i matematikk:

Siden det er matematikk da, så føler jeg vel at jeg må prestere i matematikk, og jeg jobber veldig mye med matte i uka, og jobber veldig mye med det. (...) Alle forventer at du skal prestere høyt i matte, så når jeg fortalte de andre medelevene at jeg fikk en D, så sa alle: Å, stakkar! Ble du lei deg nå?

Det er dessuten relativt store forskjeller på hvilken eksamensform studentene foretrekker. Vi ser av Figur 8 at flere av studentene som svarte på enketen, ville ha foretrukket en skriftlig eksamen i matematikk enn i norsk.



Figur 8: Ville foretrukket skriftlig eksamen

6.3.1 Forskjeller på eksamensoppgavene

Når så mange heller ville ha hatt en skriftlig eksamen i matematikk 102, kan det ha sammenheng med at de sammenlikner denne eksamenen med matematikk 101. Eksamensoppgavene i den skriftlige eksamen i Matematikk 101 og den muntlig eksamen i Matematikk 102 var i utgangspunktet svært forskjellig i omfang. Mens den skriftlige eksamenen prøvde studentene i et vidt spekter av pensumlitteraturen, ble studentene til muntlig eksamen prøvd grundig i en mer

begrenset del av pensum. Intervjuene viser at studentene ikke alltid synes oppgavene de får på denne muntlige eksamenen, gir dem mulighet til å vise den kompetansen som de mener de sitter inne med. Silje er en av dem som synes oppgaven hun trakk, var for snever:

Og det emnet jeg fikk, det følte jeg at det var – jeg sa det jeg visste, og så var det liksom ikke mer å si. Og jeg var liksom litt skuffa over at ikke jeg fikk noen tilleggsoppgaver eller et eller annet som jeg kunne ha vist litt mer. Det var et veldig lite avsnitt i pensum, på en måte, jeg fikk.

Flere er som Charlotte, inne på at den muntlige eksamen i matematikk derfor kan føles som et lotteri:

I matematikk så var det veldig bingo-eksamen, at du kan få noe du er flink i, og du kan få noe du IKKE er flink i. Og det er veldig sånn typisk at du får det – når du står der så får du det du IKKE kan.

Vi ser altså at en av grunnene til at studentene foretrekker skriftlig eksamen i matematikk verken har noe med forskjellen på skriftlig og muntlig eksamen eller noe med matematikk som fag å gjøre, men rett og slett skyldes at oppgavetyperne som gis i de to konkrete matematikkeksamenene, er forskjellige. Samtidig aner vi også et fragmentert kunnskapssyn. Det kan virke som om studentene oppfatter at det de skal testes i, mer er et pensum bestående av enkeltdeler, som de kan mer eller mindre godt, enn en grunnleggende fagkompetanse.

6.3.2 Forskjeller i oppfatningene av fag

Ulike oppgavetyper kan altså være en medvirkende årsak til at lærerstudentene foretrekker skriftlig eksamen i matematikk. Likevel viser både enketen og intervjuene at studentene i tillegg ser på matematikk som et fag som generelt egner seg best til skriftlig eksamen uavhengig av hvordan oppgavene er formulert, mens norsk og pedagogikk egner seg godt til muntlig. Nils gir tydelig uttrykk for dette synet:

Før matteeksamen så håpa jeg at eksamen i matte var skriftlig.

(...) betyr [det] at du tror det er litt annerledes i andre fag, da?

Ja, det tror jeg egentlig. Fordi at i pedagogikk så syns jeg– og jeg innbiller meg at det kommer til å bli sånn i norsk også – at vi snakker litt om ting, og at det kanskje gir et godt inntrykk av hva eleven kan... Mens i matte, som er såpass teoretisk, sånn sett, og hvor det er et rett og et galt svar hele veien, så syns jeg kanskje at en skriftlig prøve er like god.

Denne forestillingen om at norsk og pedagogikk er fag der man kan ”snakke litt” rundt fagtemaene, mens matematikk der og da krever et eksakt svar, som enten

er riktig eller galt, går igjen i intervjuene. Tor Arne opplever pedagogikken som et ”litt mer sånn flytende fag”, og Charlotte synes det er greit med muntlig eksamen i pedagogikk ”for det er ikke alltid du kommer på riktig ord (...) men du kan vise at du skjønner selv om du ikke kommer på de riktige ordene og sånn.” I pedagogikkfaget trenger du heller ikke komme med et riktig svar med en gang, fremhever Line:

I peden da så kan du resonnerer deg kanskje frem – hvis du står fast på ett tema, så kan du klare å resonnerer deg fram til et svar på andre måter, kanskje. Du kan tenke litt mer, eller hva jeg skal si.

Matematikkfaget blir oppfattet annerledes. Studentene synes på den ene siden det er lettere å vite hva man skal kunne i faget. ”Du har noen faste holdpunkter”, sier Tor Arne. På den andre siden tror studentene at eksamensoppgavene i matematikk krever øyeblikkelige og eksakte svar. ”Du har jo fasit”, sier Espen, ”og så rett og galt”. Studentene har derfor en oppfatning av at de må ha svarene klare på forhånd ved muntlig eksamen i matematikk, mens de mer kan resonnerer seg fram til svar i norsk og pedagogikk gjerne i samarbeid med sensorene. I matematikkfaget er slike faglige resonnement i den muntlige eksamenssituasjonen vanskeligere, synes Charlotte, som peker på tidsfaktoren:

Men er det ikke sånn i matematikk også, at du kan få litt hjelp?

Jo, men altså – det blir litt annerledes igjen, for da – det er lettere å sitte og tenke seg om i matte og få det fram, synes jeg – at det er lettere å sitte – hvis jeg kan sitte med en oppgave en stund, og at jeg kan da få fram det jeg lurur på, eller det jeg har glemt da, etter hvert.

Denne oppfatningen av matematikk som et fag der det finnes en fasit, gjør at enkelte studenter tror matematikkensensorene kan ha en lettere oppgave enn sensorene i norsk og pedagogikk. Nils sier for eksempel at han tror det er enklere å sette karakter i matematikk ”hvor det hele tida er et riktig og et galt svar”.

Studentene mener også at matematikkfaget ikke egner seg så godt for samarbeid i forberedelsesfasen som de andre fagene. Nils tror generelt at samarbeid egner seg bedre i fag som norsk og pedagogikk. På spørsmål om han tror det er viktigere å samarbeide med noen før en muntlig enn en skriftlig eksamen, svarer han dette:

Det tror jeg. Der synes jeg kanskje også matte skiller seg ut litt igjen, for det er kanskje et litt mer jobbefag som man må regne oppgaver for å forstå. Jeg synes matte skiller seg litt ut der fra norsk – og i hvert fall ped (...)DET [matte] egner seg kanskje bedre på det skriftlige, tenker jeg

Mener du at det egner seg bedre for å forberede seg alene?

Ja, egentlig. Egentlig. Eller jeg har ikke SÅ mye utbytte av å snakke med folk kanskje om matte. Vi gjorde litt det nå, men – men jeg innbiller meg kanskje at det er noe man har mest utbytte av i de to andre fagene.

6.3.3 Myter om matematikkfaget

Mange av studentene tror altså at målet for matematikkoppgavene er å komme fram til et riktig svar, og at man oppnår dette best ved å sitte alene og regne. Slike oppfatninger er svært utbredte (jf. Pehkonen 2003, Alseth og Røsseland 2008), men står i sterk kontrast til holdningene blant matematikkdiraktikere. Alseth og Røsseland sier i artikkelen ”Meninger og myter om matematikk” at det er en ”seiglivet myte, solid rotfestet i den norske matematikkundervisningen” at det alltid er ett riktig svar i matematikk, og de fortsetter:

Men det er en oppfatning som ikke stemmer, og den sterke vektleggingen av ”rett svar” er uheldig for elevenes læring av matematikk (Ibid 2008:83).

Forestillingen om at matematikk læres best nå man arbeider alene, blir også avvist. Riktig nok er det noen ganger ”nyttig for læringen at elevene får arbeide stille og konsentrert uten avbrudd. Men som generelt råd blir denne myten feil” (Ibid 90). Forfatterne argumenterer for betydningen av både samarbeid og samtale om matematikkoppgaver. De peker på at det er en del av den matematiske kompetansen å kunne kommunisere i og med matematikk og viser til Kunnskapsløftet som stiller krav om at elevene skal ”stille spørsmål, argumentere og forklare en tankegang ved hjelp av matematikk”(Ibid:91).

Vi kan derfor slå fast at i matematikkdiraktikkmiljø blir de oppfatningene som lærerstudentene gir uttrykk for i den foreliggende undersøkelsen, betraktet som til dels uheldige myter.

6.4 Noen avsluttende refleksjoner

Dette avsluttende underkapitlet tar først for seg spørsmålet om muntlig eksamen kan sies å være en god vurderingsform og besvarer dette i forhold til henholdsvis kontroll- og læringsperspektivet. Helt til slutt blir ulike forslag til forbedring av eksamensformen gjennomgått.

6.4.1 Er muntlig en god vurderingsform for kontroll?

Kontrollaspektet har tradisjonelt vært dominerende ved de fleste eksamener. Det er heller ingen tvil om at kontroll er en viktig og legitim del av eksamener. Per Lauvås og Arne Jacobsen som i sin bok “Exit eksamen – eller” tar til ordet for mer læringsfremmende eksamensordninger, understreker for eksempel at kontrollaspektet er et overordnet hensyn ved enhver eksamen, og innleder sin drøfting av hvilke krav eksamen skal tilfredsstillende slik:

Eksamener må tilgodese en rekke hensyn. De samfunnsmessige hensynene som eksamen tradisjonelt ivaretar, er særlig knyttet til *seleksjon*, *sertifisering* og *kontroll*. Resultatene fra prestisjetunge eksamener har gitt et legitimt grunnlag for seleksjon til attraktive og betydningsfulle samfunnslag, posisjoner og yrkesområder. (...) Kontrollaspektet er både et viktig og et bredt anliggende (Lauvås og Jacobsen 2002:49).

Dyrstad er også opptatt av kontrollspørsmålet. ”Det [er] viktig å ikke bevege seg fra én ytterlighet til en annen, slik at kontrollhensynet blir fraværende”, sier hun, og peker på at kontrollaspektet er en motivasjonsfaktor for studentene:

Studentene gir uttrykk for at kontrollaspektet virker positivt inn på arbeidsmoralen; det får dem til å jobbe. Tradisjonelle eksamener med vekt på kontrollhensyn er en viktig motivasjonsfaktor for mange, og særlig for de mest prestasjonsorienterte. Slike avsluttende eksamener forbindes med seriøsitet (Dyrstad 2001:69).

Det er derfor god grunn til å stille spørsmål om hvordan muntlig eksamen fungerer i forhold til kontrollaspektet. Vi har tidligere sett at de fleste lærerstudentene først og fremst ser på slutteksamener som kontrollsituasjoner, der deres oppgave er å “få vist hva de kan”. Vi har også sett at en av innvendingene fra studentenes side mot en muntlig eksamensform, er at de noen ganger føler at den spesielle muntlige eksamenssituasjonen gjør det vanskelig eller i verste fall forhindrer dem i dette. Særlig ofte pekes det på tidsfaktoren; at de føler de får for lite tid til å tenke. I tillegg – og tett forbundet med tidsfaktoren – er det mange som hevder at det følelsesmessige aspektet ved muntlig eksamen legger hindringer i veien for dem når de forsøker å formidle sine faglige kunnskaper og

kompetanse. Slike faktorer vil da kunne svekke muntlige prøver som en god og pålitelig kontroll av studentenes faglige nivå. Lundmark og Andersson peker også i sin studie på at studenter som ser på eksamen som en kontrollsituasjon, foretrekker en skriftlig eksamensform:

Den ideala examinationsformen sker i skriftlig form och gärna individuellt eftersom detta förfarande erbjuder de största möjligheterna till en korrekt och rättvis bedömning. (...) Examinationstilfallet är framför allt ett tillfälle för läraren att kontrollera att studenterna läst och lärt det som förväntats av dem (Lundmark og Andersson: 1997:61).

På den annen side kan den muntlige eksamenssituasjonen også ha en positiv effekt på mulighetene til “ å få vist hva man kan”. Flere av lærerstudentene er inne på mulighetene til å få hjelp av sensorene under den muntlige eksaminasjonen. Det dreier seg både om hjelp til å forstå oppgavene, til å komme i gang eller til å komme videre hvis man står fast. Den muligheten finnes ikke i en skriftlig eksamenssituasjon (jf. kap. 5.5.3).

Dessuten peker studentene på et viktig moment som – kanskje særlig sett fra sensorperspektiv – styrker kontrollfunksjonen ved muntlig eksaminasjon i forhold til andre eksamensformer. Både i den foreliggende undersøkelsen og i annen forskning som er referert her, peker studenter på at muntlig eksamen gir sensorene større muligheter til å kontrollere studentenes faglige forståelse. “Vid en muntlig examen kan man ju lätt bli genomskådad”, sier Maria (Lundmark og Andersson (1997:67) og lærerstudenten Maren uttrykker seg på nøyaktig samme måte: “der hadde de nok gjennomskuet at jeg ikke hadde fått helt forståelse for det.”

6.4.2 Er muntlig eksamen en god vurderingsform for læring?

Ett av de viktigste punktene på listen over hvilke krav en eksamen skal tilfredsstillere, er det såkalte formative aspektet: Eksamen skal fremme studentenes læring i tillegg til at den fungerer som kontroll. (Jf. s. 16) Hvilke slutninger kan vi trekke? Er muntlig eksamen en god vurderingsform for læring? Hvilke argumenter taler for dette?

For det første har vi sett at mange av lærerstudentene oppgir at forberedelsene deres er mindre puggorienterte og mer rettet mot forståelse når eksamen er muntlig. Tilsvarende funn er også gjort i de andre eksamensundersøkelsene som er referert til i denne rapporten. Lundmark og Andersson sier for eksempel dette:

Det är (...) intressant att konstatera att i stort sett samtliga intervjupersoner kännetecknas av anpassning, dvs. de anpassade sin studiestrategi efter de krav de opplevde at examinationen ställde. Det innebär att de som normalt använde memoreringsstrategin inför en salskrivning, ändrade strategi inför t.ex. en muntlig tentamen och läste då istället för att förstå huvuddragen i texten” (Ibid:68).

For det andre kan den muntlige eksamenssituasjonen også i seg selv være en læringssituasjon. I en svensk gjennomgang av ulike eksamensformer heter det for eksempel:

Den muntlige examinationen är också ett utmärkt lärtillfelle för studenterna, i ock med att man i samtaleet även kan overbrygga luckor och fortydliga samband. (...) Dialogformen gör också examinationstilfallet till en chans for studenten att, med lærarens hjælp, knyta ihop sine kunskaper och fördjupa sin forståelse av kursinnholdet (NSHU:2010).

Det er dessuten ikke bare studentene som kan få utbytte av den muntlige eksaminasjonen. I en observasjonsstudie av muntlig eksamen i matematikk i lærerutdanningen peker for eksempel Maugesten (2010) på at den muntlige eksamenssituasjonen gir læreren større muligheter til å få et nyansert bilde av studentens faglige forståelse eller mangel på forståelse enn hva skriftlig eksamensform gir. Denne muligheten styrker ikke bare kontrollfunksjonen, slik vi har vært inne på ovenfor, men kan også føre til at læreren bedre ser hvor utfordringene ligger i det aktuelle studiet. I neste omgang har man da mulighet til å justere kursinnholdet slik at studentene får større faglig læringsutbytte.

Innledningsvis har vi sett at eksamensformen er kommet under press på grunn av antatt høye kostnader. Det er derfor grunn til å peke på her at en muntlig eksamensform har noen kvaliteter som gjør den verd både å videreføre og videreutvikle. Joughin konkluderer for eksempel i sin doktorgradsavhandling om muntlig eksamen slik:

This study strongly supports the inclusion of oral assessment in curricula. For students who relate strongly to the ‘orality’ in oral assessment, it can be experienced as an 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 2008:113).

6.4.3 Hvordan kan muntlig eksamen bli bedre?

Det emosjonelle aspektet

En utfordring ved muntlig eksamen som så godt som alle undersøkelser peker på, er det sterke emosjonelle aspektet. Vurderingsformen ser ut til å ha en større stress- og angstprovoserende effekt enn andre vurderingsmåter. Denne utfordringen må tas på alvor av flere grunner:

For det første kan nervøsitet og angst føre til at noen studenter tyr til en mer overflatepreget læringstilnærming enn de ellers ville gjort under eksamensforberedelsene. Dyrstad mener for eksempel at stort psykisk press kan være en delforklaring på at studenter føler det “mer hensiktsmessig å legge vekt på memorering enn å gå i dybden på enkelte pensumdelar” (Dyrstad: 2001:64). Lundmark og Andersson peker også på at forskning viser en sammenheng mellom på den ene siden trygghet og dybdetilnærming og på den andre siden utrygghet og overflatetilnærming, og de understreker følgende:

Vi vill därför framhålla vikten av att främja de studerandes trygghet inför ett examinationstillfälle, så att de inte utvecklar en ytinriktning på grund av “onödiga” känslor av osäkerhet” (Lundmark og Andersson 1997:78).

For det andre kan situasjonsangst svekke læringsaspektet i selve den muntlige eksamenssituasjonen. Dyrstad er opptatt av å styrke tilbakemeldingene til studentene på eksamensinnsatsen, og hun peker på at muntlig eksamen har en fordel fremfor skriftlig fordi studentene gjerne får “en kort begrunnelse for karakteren samtidig med at denne oppgis, rett i etterkant av eksamenen.” Hun hevder likevel at denne mulige læringseffekten blir betydelig svekket pga eksamensstress:

Det gikk imidlertid frem av kapittel 2.3 at tilbakemelding som gis i muntlig-situasjonen synes å ha begrenset verdi. Studenten er i en av de mest stressede situasjoner hun kan tenke seg. Hun synes derfor å huske lite av det som ble sagt, og iallfall få nyanser, i ettertid (Dyrstad 2001:65).

For det tredje har vi sett 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. Dyrstad gir også gode eksempler på at stressfaktoren i muntlige eksamenssituasjonen er medvirkende til at studentene “ikke får vist hva de er gode for” (Ibid:18).

For det fjerde har vi sett at angstreaksjonene hos noen studenter er så sterke, at det i seg selv er god grunn nok til å ta tak i problemet. Når dyktige studenter,

som har arbeidet jevnt med fagene gjennom hele semesteret, får så sterk angst før eksamen at det fører til fysiske reaksjoner, bør noe gjøres.

For å finne tiltak for å dempe angsten er det viktig å analysere årsakene. En medvirkende årsak til at muntlig eksamen oppleves av mange som en stress-situasjon, er lite kunnskap om eksamensformen. Denne kunnskapsmangelen skyldes flere faktorer. De fleste studentene har, som vi har sett, ikke fått anledning til å skaffe seg mange personlige erfaringer med eksamensformen. Dessuten er det grunn til å stille spørsmål ved informasjonen. Riktignok sier et stort flertall av studentene seg fornøyd med denne, men denne undersøkelsen har vist at studentene da utelukkende tenker på de ytre rammene for eksamen. Hva som skal skje under selve eksaminasjonen, hvilke oppgaver de skal få, hva slags temaer som kan bli gjenstand for spørsmål og hvordan de vil bli vurdert, er mange svært usikre på. Spissformulert kan vi si at angsten for muntlig eksamen, delvis er en angst for det ukjente. Utdanningene burde derfor gi studentene mer trening i læringssituasjoner som likner på muntlig eksamen, slik at de blir bedre kjent og mer fortrolig med denne vurderingsformen. Slike opplegg vil også kunne bidra til at studentene utvikler og styrker sin metakognitive bevissthet og kompetanse og vil samtidig kunne styrke de muntlige ferdighetene deres.

Styrking av læringsperspektivet

I tillegg til utilstrekkelige kunnskaper om eksamensformen har vi tydelig sett noen eksamensutfordringer som ikke bare gjelder for muntlig eksamensform, men for vurdering og vurderingsformer generelt. Altfor mange studenter ser på eksamen i et ensidig kontrollperspektiv, der de oppfatter det å gjengi et pensum som sin eneste oppgave i eksamenssituasjonen.

Det kan være nettopp dette sterke fokuset på kontrollperspektivet, som gjør at studentene er så opptatt av tidsaspektet ved muntlig eksamen. De føler at de uten betenkningstid eller nøling må kunne gi "rett svar". Denne forståelsen generer ofte overflatestrategier i forberedelsesfasen, og er i tillegg en betydelig stressfaktor for studentene både i forberedelsesfasen og i eksamenssituasjonen.

Selv om denne oppfatningen av eksamen ikke er knyttet til en bestemt eksamensform, er det mulig at studentene har en større følelse av å bli kontrollert i forbindelse med muntlig eksamen. For det første har det vært temmelig vanlig i høyere utdanning at muntlig eksamen har kommet som et avsluttende tillegg til skriftlig skoleeksamen eller semesteroppgaver. Studenten har ofte allerede fått karakter på det skriftlige arbeidet, og den avsluttende

muntlige eksamenen kan lett oppleves mer som en kontroll og justering av denne karakteren. Dessuten har vi sett at studentene frykter oppfølgingsspørsmål som de ikke kan svare på, og disse blir nok også i stor grad forbundet med et kontrollperspektiv.

Ovenfor så vi at studentene ikke klarte å nyttiggjøre seg i noen særlig grad av tilbakemeldingene fra sensor etter endt eksamen. Dette kan meget vel skyldes den temmelig ensidige oppfatningen av eksamen som kontroll. Studentene oppfatter kanskje derfor tilbakemeldingen som en begrunnelse for eller rettferdiggjørelse av karakteren fra sensorenes side, og går derfor i stor grad glipp av læringseffekten. En større forståelse av vurdering som læring ville sannsynligvis gjort studentene mer lydhøre for tilbakemeldingene, og dessuten kunnet redusere stressnivået ved muntlig eksamen noe. Derfor bør fagplaner og undervisning i utdanningene ha et tydelig fokus på vurdering som læring.

Samtidig er det viktig at den muntlige eksamenen i seg selv blir organisert på en slik måte at den også signaliserer en læringsituasjon overfor studentene i tillegg til kontrollfunksjonen. Vi har sett at studentene ser på en dialogsituasjon der sensorene oppleves som tilnærmet likeverdige som det optimale, og at de i slike situasjoner har fått en gryende forståelse for at eksamen også kan ha et lærings-element i seg. Dersom studentene derimot opplever eksamenssituasjonen som en tilnærmet forhørsituasjon, vil forståelsen av eksamen som ensidig kontroll selvsagt bli bekreftet og forsterket.

Hva slags typer oppgaver som blir gitt, er også avgjørende. Vi har i den foreliggende undersøkelsen sett flere eksempler på at studentene velger en ”pugg-strategi” dersom de får en forståelse av at eksamen utelukkende er en kontroll av detaljkunnskaper fra pensum. I matematikkfaget og pedagogikkfaget ”står det jo i boka akkurat som det er,” sier Silje. Det fører til at ”det blir litt mer sånn pugging” (jf. s. 101).

Dyrstad henviser til at Entwistle (1981:81) har pekt på at typen spørsmål som blir gitt på en eksamen, kan oppmuntre til overflatelæring. Hun gir selv gode eksempler på dette fra sin egen undersøkelse, og oppsummerer slik:

Når studenter erfarer at de får mer detaljerte spørsmål enn de hadde regnet med, konkluderer de gjerne med at det lønner seg å pugge mer foran neste eksamen. Betegnelsen ”pugge” henspiller på å kunne memorere konkrete deler av pensum. Målet er å kunne reprodusere mest mulig av det som står i pensum (Dyrstad 2001:16).

Lundmark og Andresson er også svært opptatt av dette aspektet, og mener eksamensoppgavene er en minst like avgjørende faktor som eksamensform:

Enligt enkätsvaren påverkade examinationsformen de före detta studenternas studiestrategi i hög grad. Minst lika avgörande kan emellertid *examinationens innehåll* vara, dvs. huruvida frågorna eller uppgifterna uppmuntrar ett fakta- eller förståelsesinriktat förhållningssätt (Lundmark og Andersson 1997:77).

Denne innsikten får dem til å komme med en anbefaling av hvordan eksamensoppgavene bør se ut. De vil:

(...) framhålla vikten av en förändring av examinationens utformning mot mer av *producerande examination*, dvs. genom att konstruera examinationsfrågor eller uppgifter som helt enkelt etterfrågar och kräver något annat än reproduktion av vad som står i kurslitteraturen (Ibid:78).

Ved muntlige eksamensform får studentene ofte en kort begrunnelse for karakteren. Dyrstad peker - som nevnt tidligere - at studentene ikke alltid får fullt utbytte av disse tilbakemeldingene, og mener at dette skyldes at kvaliteten på tilbakemeldingene ofte ikke er god nok i tillegg til stressituasjonen studentene befinner seg i (Dyrstad 2001: 24,65).

I tillegg kan praksis på dette feltet være svært ulik. Noen ganger får studentene karakterene og en begrunnelse for disse nokså umiddelbart etter eksaminasjonen. Andre ganger må de vente til etter at alle kandidater har vært oppe til eksamen, og karakterene kan være eneste form for tilbakemelding.

Her vil vi derfor peke på behovet for å styrke tilbakemeldingen på eksamensprestasjonen og gjøre denne til en naturlig avsluttende del av muntlig eksamen, særlig siden denne eksamensformen er velegnet til dette. Gode tilbakemeldinger vil styrke forståelsen av eksamen som en mulig læringsarena. Det er i denne forbindelse viktig at tilbakemeldingen ikke bare blir produkt-orientert, men også like mye opptatt av prosess. Tilbakemeldingene må altså ikke ensidig bli en begrunnelse for karakteren, men de må preges av veiledning og råd som peker framover i en læringsprosess. Dette bør gjelde også der faget er såkalt "avsluttende". For studenter som siden skal ut i skolen som lærere, er det nødvendig å understreke viktigheten av å se på læring som en vedvarende prosess.

Utnytter lærerne læringspotensialet i eksamenssituasjonen godt nok?

Innledningsvis i dette underkapitlet viste vi til forskning som pekte på at den muntlige eksamenssituasjonen kan gi læreren muligheter til å bedre forstå hvilke faglige utfordringer studentene står overfor, og dermed muligheter til å justere undervisning og undervisningsopplegg slik at studentene får større utbytte. Den canadiske forskeren Lorna M. Earl er opptatt av dette perspektivet ved vurdering i undervisningssammenheng. For å tydeliggjøre det deler hun begrepet ”vurdering for læring” i to. Hun skiller mellom *assessment as learning*, der studentenes læring og læringsstrategier står sentralt, og *assessment for learning* der blant annet lærernes utnyttelse av vurderingssituasjonen blir belyst. *Assessment for learning* beskriver hun punktvis slik:

- Assessment for learning is designed to give teachers information to modify the teaching and learning activities in which students are engaged in order to differentiate and focus how individual students approach their learning.
- The emphasis is on the teachers using the information from carefully designed assessments to determine not only what students know, but also gain insights into how, when, and whether students use what they know, so that they can streamline and target instruction and resources (Earl 2011).

Earl er riktignok først og fremst opptatt av den formative vurderingen som skjer av enkeltindivid i vanlige undervisningssituasjoner. Denne undersøkelsen har belyst summativ vurdering i form av muntlige eksamen. Undersøkelsen er dessuten sett fra studentperspektiv, og det er ikke innhentet noen data fra sensorene. Likevel er det grunn til å spørre seg om vi utnytter godt nok den kunnskapen vi får i eksamenssituasjonen til å forbedre de ulike undervisnings-tilbudene i ettertid.

Styrking av profesjonsaspektet

Tett sammen med forståelsen av vurdering som læring og eksamen som en mulig læringsarena, henger spørsmålet om eksamens ytre validitet: om det som blir vurdert, er relevant i forhold til utdanningens totale formål; den kunnskapen/kompetansen som utdanningen skal gi (jf. s. 16). Vi har sett at lærerstudentene i denne undersøkelsen i svært liten grad ser noen sammenheng mellom eksamen og profesjonskunnskap (jf. s. 134). Hvis en slik sammenheng er fraværende, vil også forståelsen av vurdering som læring bli svekket.

Lærerstudentene gir ikke uttrykk for at de synes manglende sammenheng mellom profesjonskunnskaper og eksamen er problematisk, og det virker ikke som om de er særlig opptatt av at sammenhengen mellom profesjonsstudiene og eksamensordningene burde være tydeligere. Tvert i mot ser de på eksamen som noe frittstående og temmelig løsrevet både fra studiesituasjonen og yrkeslivet senere. Men disse studentene er unge førsteårsstudenter, og yrkessituasjonen i framtida kan nok synes temmelig fjern.

Informantene i studiene til Dyrstad er eldre og kommet lenger i studiene. Også disse har en forståelse av eksamen som nokså løsrevet fra studiene ellers:

Når det gjelder eksamen, betrakter de på mange måter denne som et rituale, som lever sitt eget liv "på siden av" læringen" (Dyrstad 2001:70).

Men disse studentene gir likevel klart uttrykk for at det burde være et bedre samsvar mellom eksamen og fremtidig profesjon. Flere av informantene mener "det er dårlig samsvar mellom de utfordringene de møter i en tradisjonell eksamenssituasjon og de man senere kommer til å møte i arbeidslivet". De ønsker "at det å ha eksamen i seg selv skal gi lærdom som har overføringsverdi til arbeidslivet", og dessuten vil de ha "en økt bevisstgjøring om at det først og fremst er kunnskapen de viser frem på eksamen, og ikke karakteren de får, som er viktig å ta med seg inn i arbeidslivet" (Ibid:39).

Lundberg og Andersson har som nevnt brukt informanter som allerede har avsluttet studiene og er ute i arbeidslivet, og rapporterer at informanter som ser på eksamen i et utviklingsperspektiv, trekker frem som ett av flere kjennetegn på en god eksamen at "kunnskaperna är användbara i ett framtida arbetsliv" (Lundberg og Andersson 1997: 38).

Uttalelsene som er gjengitt her, sikter først og fremst på faglig kompetanse, men også det vurderingsmålet Joughin kaller "interpersonal kompetanse" (jf. s. 22f) er relevant i vår sammenheng, for muntlighet og gode retoriske ferdigheter er svært viktige både i en muntlig eksamenssituasjon og i læreryrket. Joughin fremhever dessuten viktigheten av at spesielt lærere utnytter læringspotensialet som ligger i muntlig vurdering, og han mener denne vurderingsformen er særlig viktig i lærerutdanningen med tanke på fremtidig yrke:

The potential for oral assessment to impact powerfully on student learning suggests that oral assessment should be an important component of teacher education programs. A developing awareness of the nature of oral assessment on the part of teachers should help to enhance practice in this

area (...). Reflective processes that encourage teachers, and teachers in training, to consider oral assessment from the learner's perspective are likely to be particularly valuable (Joughin 2008:114).

De nasjonale retningslinjene for de nye grunnskoleutdanningene legger sterk vekt på at de nye utdanningene skal ha det de kaller ”gjennomgående profesjonsinnretting” (Kunnskapsdepartementet 2010a og b:5), men de knytter ikke dette eksplisitt opp mot vurderingsordningene. På bakgrunn av det som er kommet frem ovenfor, bør derfor sammenhengen mellom vurdering, læring og framtidig profesjon gjøres tydeligere for studentene i lærerutdanningene enn det som er tilfellet i dag.

Styrking av studentenes metakognitive bevissthet

Resultatene av den foreliggende undersøkelsen viser også et klart behov for at utdanningene engasjerer studentene mer i oppgaver som krever metakognitiv refleksjon. Litt over halvparten av lærerstudentene svarte for eksempel at de ikke forberedte seg annerledes til muntlig enn til skriftlig eksamen (jf. kap. 4.6.). Intervjuene viser likevel at studentene ikke alltid er like bevisste på hvilke studiestrategier de velger, og flere av informantene ble for eksempel først i løpet av samtalen klar over at de endret strategier når eksamen var muntlig. I det hele tatt var det hos mange lærerstudenter liten bevissthet rundt lærings- og eksamensstrategier, og det kunne se ut som om studentene i for liten grad brukte eksamenserfaringene sine til å justere og forbedre disse strategiene. Dyrstad tegner om lag samme bilde av universitetsstudentene i sin undersøkelse:

Entwistle (1981:215) hevder, ved å henvise til Pask, at studenter ofte har liten eller ingen bevissthet om hvordan deres egen læringsstil er forskjellig fra andres. Dette synes å være i tråd med det som går frem av vårt intervjumateriale. Få av studentene ser ut til å stille spørsmål ved hvilke læringstilnærminger de anvender eller hvorvidt deres måte å lære på skiller seg fra andres (Dyrstad 2001:70).

Vurderingsforskeren Lorna M. Earl er en av dem som sterkt understreker viktigheten av å styrke metakognisjonen for at studentene skal nyttiggjøre seg vurderingssituasjoner til læringsformål. Hun bruker betegnelsen *assessment as learning* (jf. s. 159) og beskriver denne punktvis slik:

- *Assessment as learning* emphasizes using assessment as a process of developing and supporting metacognition for students.
- *Assessment as learning* focuses on the role of the student as the critical connector between assessment and learning. Students (...) make sense

of information, relate it to prior knowledge, and use it for new learning.

- This is the regulatory process in metacognition. It occurs when students personally monitor what they are learning and use the feedback from this monitoring to make adjustments, adaptations and even major changes in what they understand.
- When teachers focus on *assessment as learning*, they use classroom assessment as the vehicle for helping students develop, practice and become comfortable with reflection and with critical analysis of their own learning.

(Earl 2006)

Selv om denne beskrivelsen av ”assessment as learning” er knyttet til den løpende, summative vurderingen som foregår i klasserommet (classroom assessment), har den klar overføringsverdi til formativ vurdering i eksamenssammenheng. Lærerstudentene bør derfor få:

- a) mer kunnskap og større bevissthet om egne læringsstrategier
- b) bedre kjennskap til egne styrker og svakheter som lærende personer

Dette gjelder både evne til selvregulering av egne strategier i forhold til ulike lærings- og eksamensoppgaver og dessuten kunnskap om ulike oppgaver – dvs. hva som kreves av dem i ulike oppgavesituasjoner.

Klarere vurderingskriterier

For at det siste skal bli virkeliggjort, er det helt avgjørende at det ikke hersker usikkerhet om vurderingskriteriene. Dyrstad viser for eksempel til at studentene i hennes utvalg ”gjennomgående er usikre på hva som vektlegges i sensuren”. Dette mener hun kan føre til overflatelæring, og hun viser til Ramsden som hevder at ”klarhet omkring bedømmingskriterier eller hva som forventes, [er] en faktor som kan bidra til økt dybdelæring” (Dyrstad 2001: 67). Siden denne usikkerheten kanskje er særlig stor i forbindelse med muntlig eksamen, vil den i tillegg kunne være med på å øke stressnivået ved denne eksamenstypen.

Også denne undersøkelsen har avdekket stor usikkerhet rundt vurderingskriteriene og en dokumentanalyse av emnebeskrivelsene til de tre fagkursene som inngår i undersøkelsen, viser at kriteriene dels er svært vagt formulert og dels helt fraværende (jf. kap. 3.4.2). 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”(Handal & Osnes 1970).

Tiltak som tar sikte på å klargjøre vurderingskriteriene, er derfor nødvendige.

Sammenfatning av forslag til forbedringstiltak

Sammenfattet har vi pekt på at disse momentene kan være med på å gjøre muntlig eksamen bedre enn den er i dag:

- Bedre informasjon om muntlig eksamen som vurderingsform, der følgende momenter må være tydeligere enn nå:
 - Hva slags type situasjon er en muntlig eksamen?
 - Hva skal være gjenstand for prøving?”
 - Hva slags typer oppgaver er aktuelle?
 - Hvilke vurderingskriterier blir brukt?
- Organisere eksamen slik at den signaliserer en læringssituasjon, som har sterkere preg av en faglig samtale enn en overhøring med spørsmål og svar, og der eksamen normalt avsluttes med en faglig tilbakemelding som peker fremover i læringsprosessen
- Lage hovedtyngden av oppgaver og spørsmål slik at de krever mer reflekterende enn refererende og mer produserende enn reproduserende løsninger og svar
- Sterkere vektlegging av profesjonsaspektet ved å skape en tydeligere sammenheng mellom studieaktivitetene i semesteret, den fremtidige profesjonen og eksamen
- Tiltak som styrker studentenes metakognitive bevissthet slik at de større grad er i stand til å analysere seg selv og sine sterke og svake sider som lærende personer

Med utgangspunkt i dette kan en tenke seg følgende konkrete didaktiske grep i undervisningen i fagemner i lærerutdanningen der det inngår en muntlig slutteksamen:

- Tidlig informasjon og demonstrasjon som viser hva som vanligvis foregår under muntlig eksamen

- Studieoppgaver hvor studentene i grupper simulerer muntlig eksamen og bekler rollene som kandidat, faglærer og sensor. Simuleringene kan filmes og brukes som case i klasseromsdiskusjoner
- Tilsvarende simuleringsoppgaver som inkluderer karaktersetting – med begrunnelse og diskusjoner om hvorfor den aktuelle karakteren ble gitt. Dette vil kunne bidra til større bevissthet omkring krav og kriterier sett i forhold til forventede læringsutbytter og med det et større grunnlag for både å vurdere egne prestasjoner og å justere egne læringstilnærminger og læringsstrategier
- Initiere klasseromsdiskusjoner knyttet til ulike strategier studenter anvender i forberedelsesfasen og i eksamenssituasjonen basert på studentenes egne erfaringer og på funn i denne og andre studier om muntlig eksamen

7 Litteraturliste

- Alseth, Bjørnar og Mona Røsseland (2008). Meninger og myter om matematikkfaget. I: Sissel Redse Jørgensen og Erik Newth, red. Matematikk med din glede. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Andersson, Per (2000). Att studera och bli bedömd: empiriska och teoretiska perspektiv på gymnasie- och vuxenstuderas sätt att erfarastudier och bedömningar. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Linköping
- Biggs, John (1978). Individual and group differences in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 48: 266–79.
- Biggs, John (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. 2. ed. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Brekke, Mary (2004). *Norsk lærerutdanningsdidaktikk i endring: Læring, undervisning og dannelse i lys av ny forskning*. Kristiansand : Høyskoleforlaget
- Brown, G. m.fl. (1997). *Assessing Student Learning in Higher Education*. Routledge. London and New York.
- Dobson, S. (2007a). Teoretisering rundt muntlig eksamen - en kvalitativ tilnærming. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift*, nr. 2, s. 137-149
- Dobson, S. (2007b). The Life And Death Of The Viva. I: *Sosiologisk årbok 1-2*, s. 145-169
- Dobson, S. (2008a). *Theorising the academic Viva in Norwegian Higher Education*. Phd. London University.
- Dobson, S. (2008b). Applying a validity argument model to three examples of the viva. I: *Nordisk Pedagogik*, Vol 28, s. 332-344
- Dobson, S. (2009). Muntlig vurdering – utfordringer og muligheter. I: Dobson S., A.B. Eggen og K. Smith, red. *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Dyrstad, K. H. (2001). På hvilke måter påvirker eksamen studenters læring? Pedagogisk forskningsinstitutt. Blindern.
<http://www.admin.uio.no/sta/laeringsmiljo/eksamenspavirkning.html>

- Dunkin, M. og B. Biddle (1974). *The study of teaching*. New York: Lantham
- Dysthe, O. og K. S. Engelsen (2003). Mapper som pedagogisk redskap: perspektiver og erfaringer. Oslo: Abstrakt forlag
- Dysthe, O., A. Raaheim, I.Lima og A. Bygstad (2006). Evaluering av Kvalitetsreformen. Delrapport 7.Undervisnings- og vurderingsformer. Pedagogiske konsekvenser av Kvalitetsreformen . Oslo: Norsk forskningsråd.
<http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition%3A&blobheadervalue1=+attachment%3B+filename%3DEvalueringavKvalitetsreformen-Delrapport7.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1242149709121&ssbinary=true>
- Dysthe, O. Ivar Lima og Arild Raaheim (2006). Pedagogiske endringer som følge av Kvalitetsreformen. I: Michelsen, S. & Aamodt P.O.,red. Evaluering av Kvalitetsreformen. Delrapport 1. Kvalitetsreformen møter virkeligheten. Oslo: Norsk forskningsråd.
- Earl, Lorna M. (2006) Rethinking Classroom Assessment With Purpose in Mind. Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education.
<http://www.slideshare.net/kimhart13/lorna-earl-rethinking-classroom-assessment-with-purpose-in-mind>
- Eggen, A. B. (2007). Vurderingskompetanse og definisjonsmakt. I: Norsk pedagogisk tidsskrift, nr. 2, s. 150-164
- Entwistle, N. (1981). *Styles of learning and teaching. An integrated outline of educational psychology for students, teachers and lecturers*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Entwistle, N.og P. Ramsden (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm
- Eriksson, L (2008). *Examination och lärande på universitet och högskola*. Umeå: Skriftserie från Universitetspedagogisk centrum 2008:1.
http://www.upc.umu.se/digitalAssets/23/23493_10-tomasg_2008-1_web.pdf
- Gibbs, G. og C. Simpson (2003). Does your assessment support your students' learning? I: *Journal of Learning and Teaching in Higher Education*, vol. 1, s. 1-30

- Gibbs, G., red.(1994). Improving student learning: Theory and practice. Oxford: Brookes University
- Gibbs, Graham og Harriet Dunbar-Goddet (2007). The effects of programme assessment environments on student learning. Oxford : Oxford Learning Institute, University of Oxford
- Gibbs, Graham (2007). Designing assessment to support student learning. Powerpoint-presentasjon. Høgskolen i Østfold 2007.09.14. Workshop
- Gynnild, V. (2001). Læringsorientert eller eksamensfokusert? Nærstudier av pedagogisk utviklingsarbeid i sivilingeniørstudiet. Dr.philos.-avhandling. Pedagogisk institutt. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Trondheim: NTNU.
- Handal, G. og J. Osnes (1970). Universitetsstudier under debatt. Oslo: Universitetsforlaget
- Havnes, A. (2002). Hva gjør eksamen med studiene? I: Raaheim, Arild & Kjell Raaheim, red. Eksamen - en akademisk hodepine: en håndbok for studenter og lærere. Bergen: Sigma forlag
- Havnes, A. (2004). Examination and learning. An activity-theoretical analysis of the relationship between assessment and educational practice. I: Assessment and Evaluation in Higher Education 29, s. 159 - 176
- Havnes, Anton og A. Raaheim (2006). Vurdering og eksamen. I: Strømsø, Helge I., Kirsten Hofgaard Lycke & Per Lauvås, red. Når læring er det viktigste: undervisning i høyere utdanning. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Helle, Lars (2007). Læringsrettet vurdering. Oslo: Universitetsforlaget
- Imsen, Gunn (2005): Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi. Oslo: Universitetsforlaget
- Imsen, Gunn (2006). Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk. Oslo: Universitetsforlaget
- Jackson, C. og P. Tinkler (2000). The PhD Examination: An Exercise in Community-Building and Gate Keeping? I: McNay, I.,red. Higher Education and its Communities. Buckingham: Society for Research into Higher Education.
- Joughin, Gordon og Gillian Collom (2003). Oral assessment. The Higher Education Academy 14.11.2003

http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/resources/resourcedatabase/id433_oral_assessment.pdf

Joughin, Gordon (1998). Dimensions of oral assessment and student approaches to learning.

http://www.tedi.uq.edu.au/conferences/A_conf/papers/Joughin.html

Joughin, Gordon (1998). Dimensions of Oral Assessment. In Assessment and Evaluation in Higher Education, Vol.23, nr. 4.

Joughin, Gordon (2004). Oral assessment from the students' perspective. Motivation, Learning and Knowledge Building Conference Stockholm, 18-21 June 2004 http://www.ied.edu.hk/lttc/downloads/Sweden_paper1.pdf

Joughin, Gordon (2008). Oral Assessment from the Learner's Perspective. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller Aktiengesellschaft & Co

Karlsen, Gustav E. og Inger Anne Kvalbein (2003). Norsk lærerutdanning: søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv. Oslo: Universitetsforlaget

Keim, Barbara M. (2001). Oral Examinations at German Universities. I: Assessment in Education, Vol. 8, No 2

Kunnskapsdepartementet (2010 a). Nasjonale retningslinjer for den nye grunnskolelærerutdanningen 1 – 7. Oslo

Kunnskapsdepartementet (2010 b). Nasjonale retningslinjer for den nye grunnskolelærerutdanningen 5 – 10. Oslo

Kvale, S. (2000). Eksamen som konstruksjon av kunnskap. I: Uniped nr. 3, s. 6-22

Lai, P & J. B. Biggs (1994). Who benefits from mastery learning? I: Contemporary Educational Psychology, Vol. 46, s. 115-127

Laurillard, D. (1993). Rethinking university teaching. London: Routledge

Lauvås, Per, Anton Havnes og Arild Raaheim (2000). Why This Inertia in the Development of Better Assessment Methods? I: Quality in Higher Education, Vol.6, Number 1, s.91-100

Lauvås, Per og Arne Jakobsen (2002). Exit eksamen - eller?: Former for summativ evaluering i høgre utdanning. Oslo: Cappelen akademisk forlag

- Lauvås, Per (2006). *Formativ vurdering i undervisningen*. I: Strømsø, Helge I., Kirsten Hofgaard Lycke & Per Lauvås, red. *Når læring er det viktigste: undervisning i høyere utdanning*. Oslo : Cappelen Akademisk Forlag
- Lauvås, Per (2008). *Changing assessment practices in Norwegian higher education?: From where to where?* I: Havnes, Anton & Liz McDowell, red. *Balancing dilemmas in assessment and learning in contemporary education*. New York: Routledge
- Levine, H. og C. McGuire (1970). *The Validity and Reliability of Oral Examinations in Assessing Cognitive Skills in Medicine*. I: *Journal of Educational Measurement*. Vol. 7, nr. 2, s. 63-74.
- Lundmark, Annika og Towe Andersson (1997). *Studenters opplevelser av examinationen – om hur högskolestuderande retrospektivt ser på examinationen vid högskolan*. Stockholm: Högskoleverkets skriftserie1997:5 S
<http://www.hsv.se/download/18.539a949110f3d5914ec800081261/out.html>
- Maccoby, Eleanor E. og Carol N. Jacklin (1974). *The Psychology of Sex Differences*. Stanford: Stanford University Press
- Martinsen, Egil. W. og Jill Taube (2009). *Angst*. I: Roald Bahr, red. *Aktivitetshåndboken - fysisk aktivitet i forebygging og behandling* Oslo: Helsedirektoratet
http://www.helsedirektoratet.no/vp/multimedia/archive/00105/Aktivitetsh_ndboken_105169a.pdf
- Marton, F. (1976). *Omvärldsuppfattningar hos vuxna*. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik, rapport nr 143.
- Marton, F. og S. Booth (2000). *Om lärande*. Lund. Studentlitteratur
- Marton, F. og R. Säljö (1976). *On qualitative differences in learning*. *British Journal of Educational Psychology*, 46, s. 4-11, 115-127
- Marton, F., L.-O. Dahlgren, L. Svensson og R. Säljö (1977). *Inläring och omvärldsuppfatning*. Stockholm: Almqvist&Wiksell Forlag AB
- Maugesten, Marianne og Bjørn Kvifte (2003). *Erfaringer fra ”IKT-prosjektet” ved Avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Østfold*. I: *Koordinert lærerutdanningsdidaktikk? Ideer og erfaringer*. HiO-rapport 2003 nr. 14

- Maugesten, Marianne (2010). Muntlig eksamen – får studentene bedre vist hva de kan? En analyse av åtte studenters forståelse på muntlig eksamen i matematikk. Halden.:HiØ-rapport 2010 nr. 7
- Meyer, G (1934). An experimental study of the old and new types of examination. *The Journal of Educational Psychology*, 25, s. 641-661
- Michelsen, S. og P.O. Aamodt (2007). Evaluering av Kvalitetsreformen. Sluttrapport. Oslo: Norges forskningsråd.
<http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadernam1=Content-Disposition%3A&blobheadervalue1=+attachment%3B+filename%3DEvalueringavKvalitetsreformen-Sluttrapport.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1242149709189&ssbinary=true>
- Michelsen, S. & P.O.Aamodt, red. (2006). Evaluering av Kvalitetsreformen. Delrapport 1. Kvalitetsreformen møter virkeligheten. Oslo: Norsk forskningsråd.
<http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadernam1=Content-Disposition%3A&blobheadervalue1=+attachment%3B+filename%3DDelrapport1Kvalitetsreformen.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1242149708879&ssbinary=true>
- Miller, C. M. L. & M. Parlett (1974). Up to the mark. A study of the examination game. London: Society for Research into Higher Education
- Mogård, Rigmor (2001). Hjelp! Det er eksamen. Intervju i Dagbladet 13.05.2001.
<http://www.dagbladet.no/dinside/2001/05/13/257462.html>
- NSHU (Myndigheten för nätverkande och samarbete inom högre utbildning (2007). Examination – en exempelsamling. Vanliga och mindre vanliga sätt att värdera studieresultat.
http://kursutveckling.se/dok/nshu_Examination.pdf
- Oakley, B. & C. Hencken (2005). Oral Examination Assessment Practices: Effectiveness and Change with a First Year Undergraduate Cohort. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*. Portsmouth.
- Olsson, N. (1997). Examination vid universitet och högskolor – ur studentens synsvinkel. Stockholm: Högskoleverkets skriftserie 1997:10S.
<http://web2.hsv.se/publikationer/skrifter/1997/9710S.pdf>

- Pehkonen, E. (2003). Lærere og elevers oppfatninger som en skjult faktor i matematikkundervisningen. I: Barbro Grevholm, red. Matematikk for skolen. Bergen: Fagbokforlaget
- Pettersen, Roar C. (2007). Studenters opplevelse og evaluering av undervisning og læringsmiljø: presentasjon av course experience questionnaire (ceq) - og validering av tre norske versjoner, erfaringer med studiet (ems). Halden: Høgskolen i Østfold
- Raaheim, Arild & Kjell Raaheim, red. (2002). Eksamen - en akademisk hodepine: en håndbok for studenter og lærere. Bergen: Sigma forlag
- Ramsden, Paul (1992). Learning to teach in higher education. London: RoutledgeFalmer
- Repstad, Pål (2007). Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder I samfunnsfag. Oslo: Universitetsforlaget
- Richardson, John T. E. (2000). Researching Student Learning. Buckingham: SRHE and Open University Press
- Røykenes, Kari (2006). Metodetriangulering. Essay i vitenskapsteori. Senter for vitenskapsteori, Universitetet i Bergen.
<http://www.betaniensykepleierhogskole.no/fou/essay/Metodetriangulering.pdf>
- Scouller, K. (1998). The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examination versus assignment essay. I: Higher Education, vol 35, s. 453-472
- Scriven, Michael (1967). The methodology of evaluation. I: R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), Perspectives of curriculum evaluation, s. 39-83. Chicago, IL: Rand McNally.
- Skagen, Kaare & Øyvind Ytreberg (2004). Hva vet vi om eksamen?: En kritisk gjennomgang. I: M. Brekke, red. Norsk lærerutdanning i endring. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Slemmen, T. (2008). Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse og som verktøy for læring. I: Norsk Pedagogisk Tidsskrift, nr. 1, s. 14-26
- Smith, K. (2007). Om eksamensforskning - intervju med Steinar Kvale. I: Norsk Pedagogisk Tidsskrift, nr. 2, s. 94-99
- Smith, K. (2007). Vurdering som motivasjonsfremmende redskap for læring. I: Norsk Pedagogisk Tidsskrift, nr. 2, s. 100-106

- Steen-Olsen, T. (2000). Den moderne studenten. En teoretisk og empirisk analyse av mestring, trygghet og tilhørighet i et motivasjons-, modernitets- og kulturperspektiv. Trondheim: NTNU, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Pedagogisk institutt
- Strømsø, Helge I., Kirsten Hofgaard Lycke & Per Lauvås (2006). Når læring er det viktigste: undervisning i høyere utdanning. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Tang, Cathrine (1994). Assessment and student learning: Effects of modes of assessment on students' preparation strategies. I: G. Gibbs, red. Improving student learning: Theory and practice, s. 151-170.
- Terry, P.W. (1933). How students review for objective and essay tests. The Elementary School Journal. April: s. 592-603

8 Vedlegg 1: Utskrift av spørreskjemaet⁵

Analyse

Hovedmeny Undersøkelser Gjennomføringer

Rediger undersøkelse

Generelt Spørsmål Importere Forhåndsvisning Oversettelse Gjennomføringer

Rediger gjennomføring

Generelt Utsendelser Oppsummering Resultat Se gjennomføring

Side 1

Velg språk: Nors

Felter merket med :

MUNTLLIG EKSAMEN

Muntlig eksamen

A. Personlig opplysninger

1. **Kjønn**

 Mann

 Kvinne

2. **Alder**

 24 eller yngre

 25 - 29

 30 - 35

 eldre enn 35

3. **Har du avlagt eksamener på høghskolenivå før du begynte på lærerutdanninga?**

 Ja

 Nei

4. **Hvis ja, angi studiested, fag og eksamenstype.**

B. Studievaner

5. **Hvor ofte har du deltatt på forelesningene i matematikk?**

<http://www.hiof.no/neted/admin/main.php?tab=main|survey|occurence|preview&surve...> 04.05.2007

⁵ Vedlagte utskrift fra NetEd skiller seg utseendemessig noe fra det nettbaserte spørreskjemaet, bl.a er avkrysningsboksene falt ut.

(Nesten) hver gang
Omtrent en gang per uke
Mindre enn en gang per uke

6. **Hvor ofte har du deltatt på forelesningene i norsk?**

(Nesten) hver gang
Omtrent en gang per uke
Mindre enn en gang per uke

7. **Hvor mange timer utenom undervisning har du gjennomsnittlig brukt på studiet pr. uke i matematik**

Mindre enn 1 time per uke
1 - 2 timer
2 - 4 timer
Mer enn 4 timer per uke

8. **Hvor mange timer utenom undervisning har du gjennomsnittlig brukt på studiet pr. uke i norsk?**

Mindre enn 1 time per uke
1 - 2 timer
2 - 4 timer
Mer enn 4 timer per uke

C. Generelt om eksamenstyper

9. **Hva slags erfaringer har du fra tidligere muntlige eksamener i ulike skoleslag?**

Svært gode
Gode
Mindre gode
Dårlige

10. **Begrunn svaret ditt på spørsmål 9.**

11. **Foretrekker du generelt muntlige eller skriftlige eksamener?**

Muntlige
Skriftlige

12. **Begrunn svaret på spørsmål 11.**

13. Forbereder du deg annerledes til muntlige enn til skriftlige eksamener?

- Ja
- Nei

14. Hvis ja på spørsmål 13, på hvilken måte forbereder du deg annerledes?

D. Evaluering

15. Tror du det er vanskeligere eller lettere å få gode karakterer på en muntlig eksamen enn en skriftlig?

- Vanskeligere
- Lettere

16. Begrunn svaret ditt på spørsmål 15.

17. Tror du det er vanskeligere eller lettere å få ståkarakterer på en muntlig eksamen enn en skriftlig?

- Vanskeligere
- Lettere

18. Begrunn svaret ditt på spørsmål 17.

19. Tror du karakterene som gis, er rettfærdige?

- Ja
- Nei

20. Tror du noen sensorer gir bedre karakterer enn andre?

- Ja
- Nei

21. Hvilke subjektive faktorer tror du kan spille inn ved fastsetting av karakterer ved muntlig eksamen.

E. Strategier under eksamen

22. Har du tenkt på hvordan du skal opptre i eksamenssituasjonen? (Vi er interessert i alt du har tenkt på i eksamenssituasjonen og hvordan du eventuelt har tenkt å takle dette.)

Ja

Nei

23. Hvis ja på spørsmål 22, hva har du tenkt på?

F. Matematikk 102

24. Hvor god kjennskap har du til eksamen i M102?

Svært god kjennskap

God kjennskap

Mindre god kjennskap

Liten kjennskap

25. Har du skaffet deg informasjon om eksamen i M102? (Velg alternativ: 1. Ja, i stor grad, 2. Ja, i noen

1 2 3

På nettsidene?

I matematikktimene?

På mandagsmøtene?

På veiledningssamtaler?

Hos medstudenter?

26. Hvordan har du tenkt å forberede deg til eksamen?

27. Ville du ha foretrukket en skriftlig eksamensform i Matematikk 102 denne gangen?

Ja

Nei

28. Hvis ja på spørsmål 27, begrunn hvorfor?

G. Norsk 102

29. Hvor god kjennskap har du til eksamen i N102?

- Svært god kjennskap
- God kjennskap
- Mindre god kjennskap
- Liten kjennskap

30. Har du skaffet deg informasjon om eksamen i N102 (Velg alternativ: 1. Ja, i stor grad, 2. Ja, i noen g

1 2 3

På nettsidene?

I norsktimene?

På mandagsmøtene?

På veiledningssamtaler?

Hos medstudenter?

31. Hvordan har du tenkt å forberede deg til eksamen?

32. Ville du ha foretrukket en skriftlig eksamen i Norsk 102 denne gangen?

- Ja
- Nei

33. Hvis ja på spørsmål 32, begrunn hvorfor.

