

16. Nettbasert, digital munnleg eksamen – ei vurderingsform for framtida?

BRITT IREN NORDEIDE

SAMANDRAG Munnleg eksamen har lange tradisjonar i høgare utdanning i Noreg, medan den nettbaserte munnlege eksamenen må seiast å vere ny. Eit aukande tal med nettstudentar gjer det aktuelt å sjå på kva fordelar ein kan finne ved denne eksamensforma, for det er ikkje sjølvstøtt korleis ein skal arrangere munnleg eksamen for studentar som berre har hatt undervising på nett. Studien baserer seg på fire spørjeundersøkingar blant 129 nettstudentar i norsk. Gjennomsnittleg svarprosent er på 60,46. Hovudfunna er at studentane i stor grad er nøgde med å avvike nettbasert munnleg eksamen.

ABSTRACT Oral exams have long traditions in higher education in Norway, while the online oral exam must be considered new. An increasing number of online students has made it pertinent to look into possible advantages of this exam form, because it is not obvious how one should arrange oral exams for students who have their exam online. This study is based on four questionnaires distributed among 129 web students in Norwegian language. The average response rate is 60.46%. The main finding is that the students mainly are satisfied with conducting a web-based oral examination.

NØKKELOD munnleg | digital | eksamen | nettstudium

INNLEIING

Munnleg eksamen har lange tradisjonar i høgare utdanning i Noreg. Den tradisjonelle utspørjinga av ein kandidat har gjennom åra teke mange nye former. Ein finn framleis individuell utspørjing som eksamensform, men også gruppebasert problemløysing og diskusjon og mange andre former for munnleg eksamen som ligg mellom desse. Denne artikkelen handlar om den nettbaserte munnlege eksamenen. Bakgrunnen for arbeidet er eit aukande tal nettstudentar i fleire fag, og at ein må finne måtar å vurdere desse studentane på som heng saman med undervisinga

som vert gitt. Studien baserer seg på fire spørjeundersøkingar blant nettstudentar som deltok i vidareutdanning på to forskjellige kurs i norsk. Munnleg eksamen har lange tradisjonar i norskfaget, og ein kunne då anta at informantane hadde erfaringar frå tidlegare som gav dei eit samanlikningsgrunnlag når dei fekk spørsmål om den nettbaserte munnlege eksamenen.

Universitets- og høyskoleloven (2005, § 1-5) legg vekt på at ein i universitets- og høgskulesektoren skal ha fagleg fridom og ansvar. I dette ligg mellom anna at institusjonane sjølve kan bestemme pensum, undervisingsmetodikk og vurderingsmetodar i dei ulike disiplinane. I denne artikkelen vil eg undersøke kva studentar rapporterer om eventuelle fordelar med nettbasert munnleg eksamen, og dessutan diskutere nokre rammevilkår som bør vere til stades for at ein nettbasert munnleg eksamen skal måle kva studentane har av kompetanse.

NETTBASERT MUNNLEG EKSAMEN

Lærarutdanningane i Noreg har ein lang tradisjon for bruk av munnleg eksamen, og i tillegg er munnleg integrert som ein av fem grunnleggjande ferdigheiter i alle fag i skulen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Med andre ord er munnleg eksamen gamalt nytt. Det som er nytt, er den nettbaserte munnlege eksamenen i lærarutdanningane.

I høgare utdanning kan nettbaserte løysingar bidra med fleksibilitet i høve til tid, stad, type vurdering og rask/direkte tilbakemelding, og i somme høve også bidra til å redusere personalkostnader (Deutsch, Herrmann, Frese & Sandholzer, 2012, s. 1058). Undervisning på nett har ført til at lærarar har sett moglegheitene bruk av digitale verktøy gir, i tillegg til at ein har fått aukande etterspurnad etter digitale eksamenar frå studentane (Larsen, 2016). Men Berggren med kollegaer har funne ut at skuleadministrasjonane legg vekt på at dei må innordne seg og tilpasse vurderingsmetodane etter det juridiske rammeverket som institusjonane er bundne av. At studentane vart meir nøgde, at eksamen vart meir fleksibel, eller at lærarane fekk utvikle faglege ressursar, gav ingen insentiv for administrasjonane til å utvikle ein ny praksis (Berggren, Fili, & Nordberg, 2015, s. 102).

Høgskulen på Vestlandet, studiestad Sogndal, nyttar programmet Adobe Connect til synkron nettundervisning, og tilbodet har vore gitt i ulike fag sidan 2011. Gjennom ordninga Kompetanse for kvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2015) har studiestad Sogndal frå 2015 tilbydd reine nettbaserte kurs som rekrutterer studentar frå heile landet. Undersøkinga denne studien byggjer på, går ut frå faget norsk og gjeld to kurs med til saman fire grupper av studentar. Det eine kurset var retta inn mot lærarar som arbeidde på 1.–7. steg, det andre mot lærarar som arbeidde på

5.–10. steg. Desse to kursa vart haldne skuleåret 2016–2017 og skuleåret 2017–2018. Den faglege bakgrunnen til studentane og kva elevgrupper studentane underviste, var svært ueinsarta. Spørjeundersøkinga vart distribuert til studentane i etterkant av eksamen høvesvis våren 2017 og våren 2018, og spørsmåla studentane fekk, var like for alle fire gruppene. Kursa hadde like vurderingsformer, og den munnlege eksamenen vart gjennomført som ein del av sluttvurderinga.

Sjølve nettundervisinga gjekk føre seg i sanntid, og studentane hadde eit eige «klasserom» i Adobe Connect. Studentane hadde også eigne grupperom i Adobe Connect der dei samarbeidde i faste studiegrupper. Det er eit pedagogisk og didaktisk poeng å leggje til rette for studentaktivitet, og dei faste studiegruppene til studentane er tenkt å vere ein arena for diskusjon, problemløysing, skrivning og munnleg gruppeeksamen.

Den munnlege eksamenen vart våren 2017 avvikla som ein 20 minutt, individuell eksamen der studentane ikkje fekk førebuingstid, men møtte til ein tradisjonell eksaminasjon, berre nettbasert. Våren 2018 vart dette endra til ein nettbasert gruppeeksamen, der studentane skulle førebu eit undervisningsopplegg og kome med faglege og didaktiske vurderingar kring dette. Studentane hadde også ein kort eksaminasjon på slutten der andre delar frå pensum vart tekne opp.

TEORETISK RAMMEVERK

Eksamen har mange føremål, og eitt av dei er å finne ut kva studentane kan etter å ha gjennomført eit kurs/fag/semester. Eksamen er oftast summativ, med andre ord vurdering av læring, men studentar møter også den formative vurderinga, som i større grad er vurdering for læring. Skiljet mellom summativ og formativ vurdering vart formulert på 1960-talet av Michael Scriven, og i sin definisjon legg han vekt på at den formative vurderinga skal støtte studenten i læringsprosessen, medan den summative vurderinga kvantifiserer grada av læring eller måloppnåing, oftast i form av ein karakter eller ein poengsum (Scriven, 1991, s. 20). I praksis vil summativ vurdering ta form av ulike testar, karaktergeevande innleveringar og prøver og ulike eksamensformer, og for studentar i høgare utdanning vil den summative vurderinga dei får, danne grunnlag for vidare studium og kvalifisere dei for ulike yrke.

Skulesektoren opplever eit auka press for å finne betre måtar å vurdere kunnskap på (Conole & Warburton, 2005, s.17), og den digitale utviklinga forsterkar dette presset. Munnleg eksamen har fordelar som er verdt å merke seg i denne samanhengen. Mellom anna legg Dobson (2007, s. 147) vekt på at «det muntlige er særleg gyldig for å måle evnen til å kommunisere og noen former for tenking,

slik som induktiv og deduktiv bevisføring, for å komme frem til konklusjoner og løsninger på problemer». Den munnlege eksamenen er særmerkt av at han skjer i ein sosial kontekst og såleis inkluderer samhandling mellom eksaminand og eksaminator. Denne samhandlinga mellom samtalepartnarar er det som skaper mening i dialogiske interaksjonsprosessar (Bakhtin, 2003, s.197). Dette får grunnleggjande betydning for undervising og læring, fordi det ikkje er individet, men «vi» som skaper mening.

Samhandling skjer i ein kontekst, og denne er særmerkt av rammene rundt. Eit relevant omgrep her er situert læring. I dette omgrepet ligg at læring primært skjer gjennom deltaking i eit praksisfellesskap. Lave og Wenger legg vekt på at læring skjer i ein sosial praksis, og at denne vert ein del av identitetsutviklinga til dei som lærer. Han eller ho som skal lære noko, går frå å vere i utkanten, i periferien, til å bevege seg til ein meir kvalifisert posisjon (Lave & Wenger, 2003, s. 37). Med andre ord handlar det om kva samanheng vi lærer i, og korleis omgjevnadane påverkar oss. For ein nettstudent vil den situerte læringa vere meir avhengig av kven som deltek, eit virtuelt rom og tidsuavhengige nettforum for å kunne samarbeide med dei andre på studiet, og studenten si læring vil kunne vere mindre avhengig av eit fast tidspunkt, rom og stad. Som Krumsvik og Øen Jones (2007) peikar på, er ikkje dette uproblematisk, og det føreset at ein erkjenner at desse situerte og kollektive prosessane må bere preg av eit praksisfellesskap der skulen og «den verkelege verda» er tett samanvovne.

Det er mykje støtte i synspunktet om at dialog fremjar meningsskaping og samarbeidslæring, og Bay og Pacharn (2017) løftar fram både dette og andre aspekt når dei seier at «many benefits are claimed for this type of cooperative learning exercise, including increased retention of knowledge, acquisition of group skills and reduction of test anxiety and improved student valuation of teaching». Dysthe seier om Bakhtin at følgjande ofte vert underkommunisert eller misforstått: «Det er ikkje nok at fleire stemmer finst, men at det går føre seg ei testing av idear gjennom konfrontasjon mellom ulike stemmer» (Dysthe, 2006). Med andre ord at meiningsbrytinga er eit poeng i seg sjølv. Blair med kollegaer undersøkte om dialog mellom lærar og studentgruppe kan hjelpe på tilbakemeldingspraksisen, og argumenterer for at «the aim for exams as well as other forms of assessment should be to engage students in dialogue about feedback an assessment, which enables students to take part in a discussion that demystifies the process of assessment» (Blair, Wyburn-Powell, Goodwin, & Shields, 2014 s. 25). Tanken er då at om studentane veit kva som går føre seg og korleis dei vert vurderte, så vil dialogen i seg sjølv gjere studentane tryggare. Postholm (2006) seier at det å la studentane arbeide saman byggjer på teoriar som legg vekt på at faginnhald og konstruksjon

av fagleg forståing har eit grunnsyn der meining og forståing vert skapt i dialogiske interaksjonsprosessar.

Walter J. Ong utvikla ein teori som kort seier at ein munnleg språkbrukar ofte knyter seg personleg til det som vert sagt, han står nær og direkte overfor han eller ho det vert snakka til, og han ynskjer å påverke andre gjennom tale (Ong, 1982, s. 43 ff., Joughin, 2009, s. 3). Om vi legg denne forståinga av munnleg språk til grunn, kan vi seie at ein språkbrukar deltek i ein psykodynamisk interaksjon med andre, der ein brukar argumentasjon som reiskap for å overtyde andre om at påstandane ein kjem med, både er viktige i seg sjølve og for saka som vert lagd fram. Ser vi på dette resonnementet opp mot munnleg eksamen, ser vi at argumentasjonen vert meir overtydande når ein student går frå å setje fram påstandar eller gjengi teori til å grunngje og forklare. Joughin meiner teorien om psykodynamikken i språket er særleg relevant for den munnlege eksaminasjonen, ettersom teorien krev at studentane samhandlar med dei andre ved å argumentere for sine synspunkt (Joughin, 2009, s. 8).

Tenkinga om dialog og munnleg språkbruk er særleg aktuell når ein vurderer om ein klarer å utnytte moglegheitene dei digitale løysingane gir oss, også når det gjeld munnleg eksamen. Ein nettstudent må ha grunnleggjande digital kompetanse som går på å meistre dei ulike verktøya gjennom å bruke dei, men som lærar må studenten ha tileigna seg kompetanse som går utover dette. Dette kan vi samle i omgrepet læraren sin profesjonsfaglege kompetanse, PfdK (Utdanningsdirektoratet, 2018). I forståinga av omgrepet legg ein vekt på kor kompleks lærarrolla er, og breidda av kunnskap, ferdigheiter og kompetanse ein lærar tek med seg inn i klasserommet. I eit sosiokulturelt perspektiv er læraren, eleven, skulen og samfunnet ein del av ein større heilskap, der relasjonar og den innbyrdes dialektikken er sentrale (Arstorp, 2019, s. 21).

Raaheim (2016) skildrar to alternative vegar ein kan tenkje seg når det gjeld digitalisering av undervising og eksamen/vurdering. Det han kallar ei lågterskelrute, inneber at teknologiske hjelpemiddel og løysingar vert henta inn og nytta innanfor dei rammene ein har, medan det han kallar høgterskelruta, inneber at ein endrar sjølve strukturane, og med det endrar undervisnings- og vurderingsformene og ikkje berre gjer tilpassingar. Studentaktivitet og problemløysing er to nøkkelord her, og det Raaheim kallar ein meiningsskapande heilskap, der målet er at det studentane skal lære, heng saman med undervisnings- og læringsformene som vert nytta, og at vurderingsmetodane speglar desse (Raaheim, 2016, s. 85). Oppgåvene studentane får, skal i størst mogleg grad reflektere det studentane har blitt undervist i.

Krumsvik og Øen Jones har sett på korleis studentar i høgare utdanning oppfatar digitale læringsformer, og dei har funne at studentane er meir positive til bruk av digitale verktøy enn kva fagleg tilsette er, og at høgare utdanning framleis manglar ei heilskapleg og systematisk integrering av digitale lærings- og vurderingsformer på tvers av institusjonar og fagområde (Krumsvik & Øen Jones, 2017). Dei viser også til at digitale læringsformer har lite føre seg om dei ikkje er knytte til summative vurderingsformer. Å vere nettstudent vil seie at digitale læringsformer dannar grunnlaget for læringa, og inndelinga i grupper dannar grunnlaget for samarbeidslæring og dialog. Det å ha ein digital eksamen heng med andre ord godt saman med det å vere nettstudent.

METODE

Metoden som er brukt, er spørjeundersøkingar til studentane som er deltakarar på kursa Kompetanse for kvalitet, i etterkant av munnleg eksamen. Til saman har 129 studentar delteke på dei fire nettkursa i norsk som er med i undersøkinga, og av desse har 78 av studentane svart. Dette gir ein gjennomsnittleg svarprosent på 60,46.

Spørjeskjemaet studentane svarte på, inneheldt både spørsmål med fast definerte svarkategoriar og nokre opne spørsmål der det var plass til meir utfyllande svar. Dette for å få tak i både kvalitative og kvantitative data frå studentane. Dei fast definerte spørsmåla var graderte frå 1 til 6, der 1 signaliserer at ein var heilt usamd i påstanden, medan 6 signaliserer fullstendig semje med påstanden. Alle studentane fekk det same spørjeskjemaet, uavhengig av om studentane gjennomførte individuell eksamen eller gruppeeksamen.

For å gjennomføre spørjeundersøkingane vart verktøyet Questback brukt. Questback er eit nettbasert spørje- og rapporteringsprogram som leverer rapporterings- og analyseverktøy til mange bransjar, inkludert utdanningssektoren (Questback, 2018). Sjølv utforminga av spørjeundersøkingane var eit samarbeid mellom oss som underviser på dei nettbaserte kursa i norsk. Målet med dei kvalitative spørsmåla er å få fram studentane sine synspunkt og å avdekkje kva det er som gjer at studentane har den oppfatninga dei har (Krumsvik, 2014, s. 16). Kvantitative spørsmål vil få studentane til å gradere kor einige/ueinige dei er i ein påstand etter ein gitt skala, og vil få fram studentane si prosentvise svarfordeling på denne skalaen. Her er SPSS brukt som utgangspunkt for analysane. Innhaldsanalysen er også dels kvantitativ og dels kvalitativ.

Metoden kan kallast ei strukturert utspørjing, eller ei surveyundersøking (Grønmo, 2016, s. 141). Men i det vidare arbeidet med data frå undersøkinga skil dette arbeidet seg frå den strukturerte utspørjinga, ettersom det ikkje er brukt data-

maskiner og statistiske analyseprogram til analysen, men i staden verktøy frå dei kvalitative analysemetodane. Her handlar det om å gjennomgå utsegner frå studentane, velje ut og registrere det som er interessant, for så å vurdere utsegnene ut frå konteksten.

Dillmann med kollegaer hevdar at det på eit generelt grunnlag er fire moglege feilkjelder i denne typen undersøkingar. Den første feilkjelda handlar om utvalet av dei som er spurde, og at det skal vere representativt. I dette tilfellet gjekk undersøkinga til alle studentane som hadde gjennomført nettbasert eksamen, så denne feilkjelda kan sjå ut til å vere irrelevant. Utvalet av svar er den andre moglege feilkjelda. Dette handlar om at han eller ho som analyserer og forskar på ei undersøking, ikkje tek føre seg heilskapen, men berre tek nokre av funna og forstørrar desse. Dette kan gi eit skeivt resultat. Den tredje feilkjelda tek føre seg kor representative svara er for heile gruppa, med andre ord om utvalet som har svart, er representativt for populasjonen. Til større gruppa er, og til høgare svarraten er, til meir reliabelt og valid er resultatet. Denne undersøkinga har ein generell svarprosent på 60,46, og ein kan dermed diskutere kor dekkande dette er for alle. Det er også verdt å merkje seg at det er skilnader i svarprosent mellom studentar som hadde individuell eksamen, og dei som hadde gruppeeksamen. Den fjerde feilkjelda tek føre seg om spørsmåla som er stilte, måler det ein er ute etter å finne ut. Døme på dette er spørsmål som er uklart formulerte, leiande spørsmål, om rekkefølga på spørsmåla påverkar resultatet, og om layouten er leiande for ein viss type svar. Dette kan medføre at ein får bias i resultatata. I tillegg kan ein få svært stor variasjon i svara, noko som kan gå ut over reliabiliteten (Dillmann, Smyth, & Christian, 2014, s. 38).

RESULTAT

129 studentar hadde høve til å svare på undersøkingane, og 78 svarte (~ 60,5 prosent). I 2017 var det 43 studentar som hadde individuell eksamen, av desse svarte 35 (81,4 prosent) på undersøkinga. I 2018 var det 86 studentar som alle hadde gruppeeksamen, av desse var det 43 (50 prosent) som svarte på undersøkinga. Ei av dei moglege feilkjeldene Dillmann og kollegaer peika på, var om svara var representative for heile populasjonen (2014). Sidan denne undersøkinga har ein generell svarprosent på 60,46, kan ein dermed diskutere kor dekkande ho er for alle. Vi kan leggje merke til to moglege utfordringar. Det eine gjeld gruppa som hadde individuell eksamen. Her er svarprosenten høg, men tal på personar som svarte, er lågt. Dette er motsett for gruppa som hadde gruppeeksamen. Her er svarprosenten lågare, 50, men talet personar som svarte på undersøkinga, er likevel høgare fordi dette var ei større gruppe i utgangspunktet.

KVA SEIER STUDENTANE OM NETTBASERT MUNNLEG EKSAMEN?

Innspela frå studentane går generelt sett mykje på det tekniske og sjølve gjennomføringa, heller enn kommentarar på oppgåvene og eksamensforma. Det flest kommenterte på, var tilrettelegginga som ligg i det å ha eksamen over nett, noko dei fylgjande sitata tydeleg viser. Ein student sa: «Geografi og tid gjør at dette var optimalt for meg. Kommunikasjon på nett kan aldri bli det samme som personlig kontakt, men dette var mer enn godt nok.» Ein annan student kommenterte slik: «Blei mindre nervøs av denne formen, enn ved oppmøte. Ikke så formelt.» Undersøkinga viste at fleirtalet av studentane ikkje ville ha møtt opp fysisk om det var eit val. 6,3 prosent av studentane uttalte eksplisitt at netteksamen etter deira meining var meir komfortabelt og mindre stressande enn ein «vanleg» munnleg eksamen. Studentane er såleis nokså samstemte i sine tilbakemeldingar om korleis dei opplevde avviklinga av eksamen. I tråd med Dillmann og kollegaer (2014) sine tankar om feilkjelder i slike undersøkingar har ein i analysen av resultatata teke høgde for at ein ikkje skal ta tak i utvalde funn og forstørre desse, noko som kan gi eit skeivt resultat, men ha med eit utval av utsegner frå studentane som til saman representerer ein heilskap.

VAR DET SKILNAD I SYNSPUNKTA TIL DEI SOM HADDE GRUPPEEKSAMEN, OG DEI SOM HADDE INDIVIDUELL EKSAMEN?

Då vi endra eksamen frå individuell eksamen til gruppeeksamen, var vi spente på om det vart endringar i kor nøgde studentane var med eksamensforma. For å få undersøkinga vår til å bli så reliabel som mogleg, prøvde vi å formulere spørsmål som var konsise og spurte etter akkurat det vi ville finne ut, for ei anna feilkjelde Dillmann og kollegaer (2014) nemner, kunne her vere om spørsmåla vi stilte, var uklart formulerte, leiande, kom i ei rekkjefølgje som kunne påverke svara, eller hadde ein layout som kunne påverke respondenten. Gjennomgåande fann vi at dei som hadde gruppeeksamen, i større grad brukte heile skalaen når dei skulle vurdere kor nøgde dei var, men fleirtalet var positive til eksamensforma. Av dei som hadde individuell eksamen, var det færre som var mindre nøgde, og fleirtalet var også noko meir positive til eksamensforma. Studentane hadde med andre ord varierte synspunkt, og det viser også att i studentane sine svar.

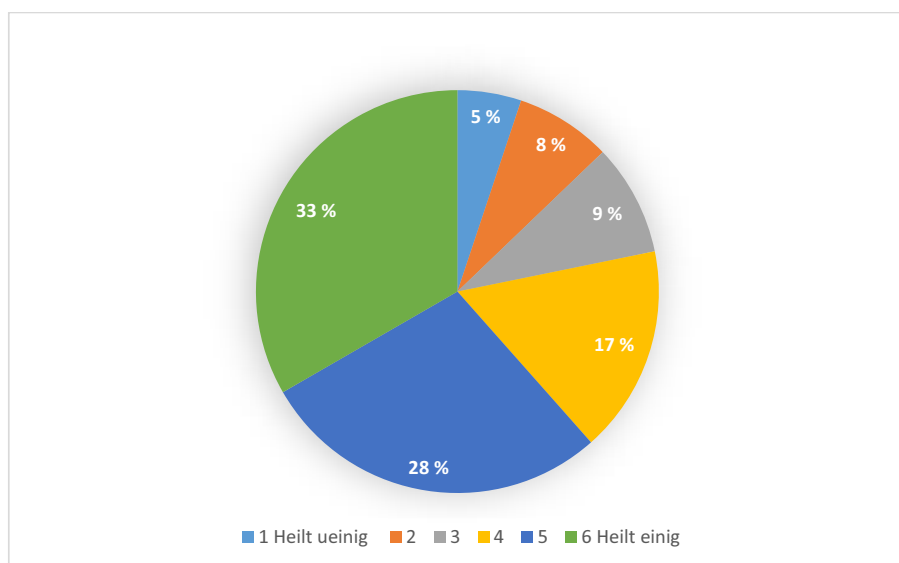
Ein student seier: «Gruppeeksamen er veldig tungvint spesielt med tanke på at mange av studentene er i full jobb (stipendordn). Umulig å treffes, umulig å få felles planleggingstid, og det er studenter som bare flyter med uten å bidra.» Ein annan student ser andre problemstillingar: «Det er lett å snakke i munnen på hverandre. Faren for dårlig lyd er høy.» Ein tredje student kommenterer relevansen til

arbeidskvardagen: «Krevende i forberedelsesfasen dersom det er sprikende eller uenighet over hvilken forankring man ønsker. Dette gjenspeiler utfordringer som en møter i arbeidshverdagen.» På den andre sida er det også positive kommentarer; ein student seier: «Synes muntlig eksamen fungerte helt topp. Fint å bli møtt av en romvert, for å få roe nervene før eksaminering.» Ein annan student seier dette: «Godt å ha såpass mange dager å forberede seg på, når man er flere på gruppa. Synes alt var bra. En forutsetning er jo selvfølgelig at det tekniske fungerer. Godt organisert ved å stille direkte spørsmål. Men spørsmål til hele gruppa fungerte også veldig bra. Vi var strukturerte og pratet ikke i munnen på hverandre.»

Studentane vart også bedne om å vekte påstanden «Eg er godt fornøgd med denne måten å gjennomføre munnleg eksamen på» på ein skala frå 1 til 6, der 1 står for at studenten er heilt ueinig, og 6 viser til at studenten er heilt einig i påstanden. Dei mest nøgde studentane, dei som svarte i kategoriane 5 og 6, fann vi mellom dei som hadde gruppeeksamen. Her var det til saman 72,7 prosent av studentane som kryssa i desse kategoriane. Ser vi på den individuelle eksamenen, er det 55,8 prosent som har valt kategori 5 og 6. Av dei som kryssa på kategori 1 eller 2, med andre ord dei studentane som er minst nøgde, var det 16,2 prosent av dei som hadde gruppeeksamen som kryssa i desse kategoriane, og 9,1 prosent av dei som hadde individuell eksamen. Når vi legg desse tala til grunn, kan det sjå ut som studentane er nokså samstemte i synspunkta på den nettbaserte munnlege eksamenen, uavhengig av om dei hadde gruppeeksamen eller individuell eksamen.

Studentane vart også spurde om dei heller ville ha valt eksamen med personleg oppmøte. Av dei som hadde gruppeeksamen, svarte 11,7 prosent at dei heller ville møtt personleg, og 9,1 prosent av dei som hadde individuell eksamen, sa det same. På den andre sida var det 67,4 prosent av dei som hadde gruppeeksamen som ikkje ynskte personleg oppmøte, og det same gjaldt 78,8 prosent av dei som hadde individuell eksamen. Ein student kommenterte slik: «Er fornøyd med denne formen.» Ein annan student seier at dette var ein «– veldig grei måte å avlegge munnleg eksamen på». Men det er også andre synspunkt som kjem fram: «Det var heilt greit å gjennomføre via Adobe, godt å sitte heime. Hadde eg hatt kort reiseveg til eksamenslokalet, hadde eg kanskje likevel føretrekt å ta eksamen ved personleg oppmøte.» Det kom også nokre kritiske kommentarar, til dømes: «Veldig sårbart med denne eksamensformen hvis teknologien svikter.» Når vi går inn i tala på spørsmåla om studentane heller ville hatt personleg oppmøte, ser vi at 50,5 prosent av studentane har peika på at reisetid og reiseutgifter er ei viktig årsak til at dei er nøgde, men dei seier også at dei set pris på den fleksibiliteten det gir at dei kan ta eksamen heime.

Studentane fekk i tillegg opne spørsmål der dei vart oppmoda om å kome med forslag til korleis eksamen kan bli endå betre. Svara her spriker mykje, nokre var veldig positive, som denne studenten: «Jeg kan ikke tenke meg noe som bør endres. Denne eksamensformen ga meg en mulighet for å jobbe kreativt med kolleger og lære nytt gjennom inspirerende samarbeid. Spørsmålene som ble stilt var i høy grad aktuelle og refleksjonsrunden til slutt ga oss mulighet for å fungere som et team. Veldig bra! Etter gjennomført eksamen var alle i gruppen inspirerte og i meget godt humør.» Ein annan student er meir generell i si tilnærming: «Eg tenkjer eksamenen hadde spegla den enkelte betre om det ikkje var gruppeeksamen.» Ein student er inne på ei anna utfordring og seier: «Helt håpløst at man får en karakter som er basert på det de andre ikke kan.» Men utsegnene frå studentane er i hovudsak positive, dei fleste forslaga til endring handlar om praktisk organisering, teknisk support og god nok tid til førebuing og avkodning av oppgåvene. I tillegg nemnde nokre studentar som hadde gruppeeksamen, at dei hadde ynskt ei klarare styring frå sensor, slik at ein sikra lik deltaking frå alle studentane. Dei mest negative tilbakemeldingane har til felles at dei i all hovudsak ikkje er spesielle for eksamen på nett, men peikar på meir generelle utfordringar for alle gruppeeksamenar. Samla kan ein seie at tala frå undersøkinga viste at det var liten skilnad på kor nøgde studentane var med eksamen, uavhengig av om eksamenen var individuell eller i gruppe.



FIGUR 16.1. Kurasa samla (n = 78): Eg er godt nøgd med denne måten å gjennomføre munnleg eksamen på.

Figur 16.1 viser kor nøgde studentane frå alle kursa er med gjennomføringa av munnleg eksamen over nett, og korleis svara på dette spørsmålet fordeler seg. Vi ser at fleirtalet av studentar er nøgde med å gjennomføre eksamen over nett. Det overordna biletet er med andre ord at majoriteten av studentane er nøgde med å avvikle munnleg eksamen over nett. Ut frå svara på dei opne spørsmåla ser vi at studentane jamt over er nøgde med eksamensavviklinga og oppgåvene, men dei er aller mest nøgde med moglegheita til å ta eksamen utan å reise.

DRØFTING

KVA FORDELAR, OM NOKON, HAR MUNNLEG NETTBASERT EKSAMEN?

Det studentane ser som den største fordelan med å avvikle munnleg eksamen over nett, er fleksibilitet og det å sleppe å reise. Dette viser truleg også att når studentane skulle gradere utsegna «Eg ville heller valt eksamen med personleg oppmøte». Samla for alle gruppene var det 70,5 prosent av studentane som valde kategori 1 eller 2, og slik viste at dei var heilt ueinige i denne utsegna. Undersøkinga viste også at fleirtalet av studentane ikkje ville møtt opp fysisk om det var eit val. Ei mogleg feilkjelde som Dillmann og kollegaer (2014) peika på, handla om at svara må vere representative for populasjonen. Her fann vi at studentane var einige på tvers av gruppene, men truleg må vi forstå dette i lys av at studentane er spreidde over heile landet, og at dei då vurderer spørsmålet ut frå den praktiske situasjonen sin, og ikkje nødvendigvis som eit ope spørsmål om kva dei prinsipielt hadde likt best.

Som tidlegare nemnt har det vist seg at det er lærarar på individbasis som driv utviklinga innanfor dei nettbaserte eksamensløysingane, men truleg kan også institusjonane vinne på å innføre meir fleksible løysingar. For studentane handlar dei nettbaserte løysingane om fleksibilitet når det gjeld tid og stad; for lærarane handlar det om fleksibilitet på dei same områda, men i tillegg kan ein bruke andre former for vurdering, og ved nokre metodar kan ein også gi studenten rask attendemelding, somme tider rett i etterkant. For institusjonane kunne ein tenkje seg at det å spare ressursar ville vere eit insentiv, men om ein erstattar ein munnleg eksamen med fysisk oppmøte med ein munnleg eksamen over nett, vil ikkje institusjonen bruke mindre ressursar. Dette fordi ein ved begge metodar nyttar likt timetal på å eksaminere og vurdere studentane, og dermed brukar ein omtrent like lang tid og den same ressursmengda ved begge organiseringsmodellane. Med andre ord er det organiseringa av eksamen og ikkje det at eksamen er nettbasert, som kan skape innsparing for institusjonane. Det at institusjonane ikkje er drivarane for utviklinga innanfor digitale læringsformer, og dermed også eksamensformer,

samsvarar godt med det Krumsvik og Øen Jones (2017) fann i sine undersøkingar. Ei tradisjonell tenking der studenten fysisk er til stades på studiestaden og har studiar som si hovudoppgåve, er ikkje nødvendigvis tilpassa utviklinga ein no ser: Kunnskapssamfunnet krev vidareutdanning og kompetanseutvikling på mange område, og det å kunne tilby fleksible løysingar for læring og vurdering til studentar som har fleire gjeremål i tillegg til studentrolla, vert truleg enno viktigare i åra framover.

Det er ein del pedagogiske val ein må reflektere over på ein annan måte enn om ein underviser og avviklar eksamen i eit fysisk rom. Dette gjeld mellom anna korleis ein samhandlar verbalt med andre. Ein kan ikkje snakke i munnen på kvarandre, då høyrer ingen nokon ting, så ein må vere svært disiplinert og vente på tur. Korleis ein plasserer seg i høve til kamera og mikrofon, vil ha noko å seie for korleis ein vert oppfatta, og ikkje minst vil stemmestyrke, tempo og artikulasjon spele ei viktig rolle. Studentane kan sjå dette som ei ulempe, men sidan alle studentane har fått øve seg i faste arbeidsgrupper heilt frå første forelesing i august og fram til eksamen, blir dette ei treningssak. Det at studentane gjennom året får bryne seg på kvarandre og vert utfordra til å grunngi og forklare synspunkta og meiningane sine, er også i tråd med Ong (1982) sitt syn på korleis ein munnleg språkbrukar knyter seg personleg til det som vert sagt. Det er såleis viktig at studentane investerer i kvarandre og utviklar og deler kunnskap saman. Vi finn også støtte for dette synet hos Joughin, som hevdar at den munnlege eksaminasjonen krev at studentane samhandlar med dei andre studentane ved å argumentere for sine synspunkt (Joughin, 2009, s. 8). Dette gjeld ved gruppeeksamen, men også ved den individuelle eksamenen må studenten argumentere for sitt syn. Den individuelle eksamenen krev at studenten samhandlar med sensorane, og då er det viktig at også sensorane har innsyn i kva pedagogiske val ein bør ta for å få eksamenssituasjonen til å fungere best mogleg.

MOGLEGE UTFORDRINGAR VED MUNNLEG NETTBASERT EKSAMEN

Lave og Wenger si forståing av læring som noko relasjonelt og situert viser att i dette sitatet: «En sosial praksisteori legger kort sagt vekt på den gensidige relationelle afhængighed mellom aktør og verden, virksomhed, mening, kognition, læring og indsigt» (Lave og Wenger, 2003, s. 47). Denne forståinga av læring kan potensielt vere ei utfordring for ein nettstudent, fordi nettstudentane kjem frå svært forskjellige stader, skular, arbeidstilhøve og undervisningssituasjonar. Studentane har såleis eit stort potensial til å kunne utnytte kvarandre sine kunnskapar inn i den felles læresituasjonen dei er i, men det er også ein fare for at dette sam-

arbeidet kan gå skikkeleg ille om ikkje ein klarer å leggje til rette for fellesskap og deltaking på ein god måte. Ved gruppeeksamen er studentane gjensidig avhengige av kvarandre, og gruppene som har klart å få eit godt samarbeid, vil ha ein fordel i denne situasjonen.

Dei største ulempene ved ein nettbasert eksamen kan ein likevel seie ligg på det tekniske planet. Om straumen går, datamaskina streikar eller kameraet sviktar, ligg alt ansvaret på studenten, og studenten må då melde seg opp til ein ny eksamen som vert halden mange månader seinare. Andre utfordringar ved ein gruppeeksamen over nett er mange av dei same som ein finn ved gruppeeksamen med fysisk oppmøte. Det er alltid nokon som er meir «på» og gjerne vil ha ordet, og nokon som er meir stille. Innendingar mot «gratispassasjerar» kan nok også kome. Det er likevel meir som er likt enn det som er forskjellig, også når det kjem til sjølve samtalen. Bakhtin (2003) legg vekt på dialogen og det å la fleire stemmer bli høyrdet som ein viktig del av det å lære, og om munnleg eksamen er digital eller med fysisk oppmøte, er målet det same, å få studentane til å vise kva dei kan gjennom presentasjon og dialog. Bakhtin (2003) seier også at den dialogiske interaksjonsprosessen der ein bryt meningar mot kvarandre, er ein viktig del av det å lære.

Ei særmerkt utfordring har ein likevel ved munnleg eksamen over nett, og det er at ein må vere svært disiplinert og vente på tur. Ein kan argumentere for at dette gjeld også i ein talesituasjon der ein fysisk er i same rom, men då vil det vere mogleg å fange opp tilleggsinformasjon gjennom kroppshaldning, ansiktsmimikk, gestar og anerkjennande lydar som kan hjelpe oss i tolkinga av ei ytring. Dette går vi glipp av når deltakarane sit bak kvar sin skjerm. På den andre sida vil ein disiplinert samtale gi alle deltakarane tid til å tenkje seg om og kome med gjennomtenkte innspel. Med andre ord går ein glipp av det spontane og uplanlagde, men kanskje gjer ikkje det så mykje når situasjonen det er snakk om, er munnleg eksamen?

Det er viktig å vere medviten om og ta omsyn til kommunikasjonsutfordringane når ein planlegg både undervising og vurdering, slik at vi utviklar det Raaheim (2016) kalla høgterskelruta, der vi endrar strukturane også på vurderingsformene og ikkje berre tilpassar dei til korleis ein har avvikla eksamen før. Dette krev oppgåvetypar som får studentane til å vise ulike sider ved kompetansen sin. Studentane får kriteriebasert vurdering, og for nettstudentar er det kanskje sjeldnare å få formativ vurdering enn det er for fulltidsstudenten. Oppgåvetypane studentane får, skal bøte litt på dette gapet, slik at studentane får vise didaktisk kompetanse frå praksisfeltet i tillegg til at dei viser kunnskap om aktuell teori og forskning. Når studentane delvis skal vise kunnskap gjennom å presentere faglege emne og delvis ved strukturerte diskusjonar i tillegg til samtalar, kan ein håpe at nokre av utfordringane ved vurderingsarbeidet vert møtte.

ER GRUPPEEKSAMEN EIN FARBAR VEG?

Munnleg eksamen tek mykje tid sjølv om det går føre seg over nett. Løysinga vi har funne på dette, er å bruke gruppeeksamen meir, og etter attendemeldingane frå studentane kan det sjå ut som dette er ein veg det er verd å gå vidare på. Som arbeidskvardagen til studentane er også den munnlege eksamenen særmerkt av at han skjer i ein sosial kontekst. Den munnlege eksamenen inkluderer samhandling mellom eksaminand og eksaminator, men samhandlinga skjer også i gruppa når fleire har eksamen samstundes. Ein gruppeeksamen kan finne støtte i Bakhtin (2003) sitt resonnement om at mening vert skapt i ein interaksjon mellom samtalepartnarar, eller det vi kan seie er ein dialogisk interaksjonsprosess. Ein slik prosess vil mange av studentane kjenne att, då dei aller fleste av studentane arbeider i grunnskulen og difor er vane med å måtte samarbeide i team for å nå felles mål for opplæring. Slik skulen har utvikla seg, er det mindre rom for den «privatpraktiserande» læraren; skule og opplæring er i stor grad eit samarbeidsprosjekt mellom fleire aktørar. Difor kan ein truleg slå fast at gruppeeksamen også harmonerer betre med arbeidskvardagen som studentane har.

Nokre av studentane var kritiske til gruppeeksamen, men innvendingane som kom fram, er ikkje spesielle for gruppeeksamen over nett, men kan sjåast som innvendingar mot gruppeeksamen på generell basis. Dei innvendingane er kjende og gjeld for alle fagområde som nyttar gruppeeksamen. Til det er å seie at ein gjennom utforminga av oppgåver må vere nøye med å få alle studentane til å bidra og reflektere og vise sin kunnskap. Oppgåvene som vert gitte, har som mål at dei skal reflektere det studentane har blitt undervist i, og at studentane gjennom aktivitet og problemløysing skal vise kunnskapen sin gjennom det Bakhtin (2003) kallar dialogiske interaksjonsprosessar.

Eitt hovudmål har vore at det studentane skal lære, skal henge saman med undervisnings- og læringsformene som vert nytta, og at vurderingsmetodane skal spegle desse. Raaheim (2016) ser dette saman med studentaktivitet og problemløysing, og alt dette vert til saman ein meningsskapande heilskap. Dette har vi teke omsyn til når vi utvikla kursa våre vidare, og ved sist gruppeeksamen, i norsk våren 2019, vart denne tenkjemåten vektlagd. Einskildmedlemene på gruppene fekk nokre direkte spørsmål, medan dei fleste spørsmåla gjekk til gruppa som heilskap. Slik fekk vi fram både individuell kunnskap hos studenten, vi fekk eit innblikk i samarbeidsforma og dynamikken i gruppa, og heile gruppa vart sett og høyrd.

Eksamen må spegle det faglege ein har jobba med gjennom studiet, og difor bør arbeidsmåtane vi som underviser vel gjennom året, ta omsyn til at det kjem ein munnleg netteksamen mot slutten av studiet. Det er såleis viktig at studentane

kjenner den tekniske plattformen godt før ein kjem til sjølve eksamensdagen, og det meiner vi at valet med å ha faste arbeidsgrupper gjennom heile skuleåret legg til rette for. Bay og Pacharn (2017) seier at det er mange fordelar ved å lære i grupper, mellom anna gjer det at ein må setje ord på kunnskapen ein utviklar, til at ein hugsar betre. Bay og Pacharn (2017) viste også til at det å jobbe saman i grupper reduserer stressnivået, fordi ein er fleire saman og såleis kan dele på ansvaret. Arbeidsmåten gjennom studiet må med andre ord både vere tilpassa den digitale plattformen, dei bør leggje til rette for reell meiningsbryting mellom studentane, dei bør inkludere oppgåver som gjer at studentane får bruke både praktisk og teoretisk kunnskap, og ikkje minst sørge for at studentane vert trygge brukarar av dataverktøyet før dei kjem så langt som til eksamen. Det viste seg å vere liten skilnad mellom dei som hadde gruppeeksamen, og dei som hadde individuell eksamen, når dei vart spurde om dei heller ville møtt opp personleg, og det at talmaterialet viste svært liten skilnad, kan kanskje kome av at dei som hadde gruppeeksamen, kjende kvarandre svært godt etter nærare eit år?

AVSLUTTANDE KOMMENTAR

Denne artikkelen byrja med eit spørsmål om nettbasert munnleg eksamen er ei vurderingsform for framtida. Som det går fram av artikkelen, er svaret på det både ja og nei. Eg hadde venta å finne større skilnader mellom dei som gjennomførte individuell eksamen, og dei som hadde gruppeeksamen, ikkje berre fordi det var skilnad på dei ytre rammevilkåra, men også fordi oppgåvetypane var annleis. Gruppeeksamenen har hatt eit mykje meir studentaktivt perspektiv og fått studentane til å dele og skape kunnskap saman.

Dei «gamle» metodane presentasjon, diskusjon, samtale og utspørjing er framleis aktuelle for å få studentane til å vise kunnskapen dei sit inne med, men problemløysing, refleksjon og argumentasjon må også spele ei viktig rolle. Det er etter mi oppfatning her typen oppgåver som vert gitt på nettbaserte eksamenar, bør vektast, for desse oppgåvetypane gjer at vi kan utnytte teknologien utan at det går på kostnad av det faglege perspektivet, og studentane får høve til verkeleg å vise kva dei kan. Samstundes er det viktig å ta med seg at det finst ein del avgrensingar i teknologien. Det fysiske møtet vil alltid kunne gi verdifull tilleggsinformasjon som ein vil gå glipp av om ein sit bak kvar sin skjerm.

Om vi ser på kva offentlege dokument seier om lærarrolla framover, kjem ein ikkje utanom at læraren skal vere spesialisert, forskingsinformert og praksisretta (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 68). I tillegg vert det lagt vekt på at lærarane er ein del av eit profesjonsfellesskap som saman skal utvikle skulen. Digitalise-

ringa av skulen ser ikkje ut til å stoppe opp, tvert imot ser det ut til å vere eit aukande behov for meir kunnskap og erfaringsbasert praksis innanfor dette feltet. Nettbaserte kurs for lærarar har då truleg ei rolle å spele også i åra som kjem, og for vår del vil vi halde fram med å tilby nettbasert munnleg eksamen på dei kursa der dette er naturleg. Kanskje skal vi på sikt prøve ut andre oppgåvetypar med andre rammevilkår, og gjennom det få eit betre samanlikningsgrunnlag. Dette arbeidet har også opna opp for mange nye spørsmål, og det viktigaste er kanskje kva vi kan rekne som kvalitet i nettbasert undervising.

LITTERATUR

- Arstorp, A-T. (2019). Hva er lærernes profesjonsfaglige digitale kompetanse? I Wølner, T. A., Kverndokken, K., Moe, M. & Soljan, H.H. (Red.). *101 digitale grep – en didaktikk for profesjonsfaglig digital kompetanse*. Bergen: Vigmostad og Bjørke AS.
- Bakhtin, M. (2003). *Latter og dialog*. Oslo: J.W. Cappelens forlag.
- Bay, D. & Pacharn, P. (2017). Impact of group exams in a graduate intermediate accounting class. *Accounting Education Vol 26(04)*, s. 316344.
- Berggren, B., Fili, A., & Nordberg, O. (2015). Digital examination in higher education: Experiences from three different perspectives. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology Vol. 11(03)*, s. 100–108.
- Blair, A., Wyburn-Powell, A., Goodwin, M. & Shields, S. (2014). Can dialogue help to improve feedback on examinations? *Studies in higher Education Vol 39(06)*, s. 133. Henta frå: https://www.researchgate.net/publication/263547804_Can_dialogue_help_to_improve_feedback_on_examinations
- Conole, G., & Warburton, B. (2005). A review of computer-assisted assessment. *Research in Learning Technology Vol 13(01)*, s. 17–31.
- Deutsch, T., Herrmann, K., Frese, T., & Sandholzer, H. (2012). Implementing computer-based assessment – A web-based mock examination. *Computers & Education Vol 58(04)*, s. 1068–1075.
- Dillmann, D, Smyth, J., & Christian, L. M. (2014) *Surveys. The Tailored Design Method*. (4. utg.). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Dobson, S. (2007). Teoretisering rundt muntlig eksamen – en kvalitativ tilnærming. *Norsk pedagogisk tidsskrift Årgang 91 02/2007*, pp. 137–149.
- Dysthe, Olga (2006). Bakhtin og pedagogikken – Kva ein tidlegare ukjend artikkel fortel om Bakhtins pedagogiske praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 90(06)*, s. 456–468.
- Grønmo, S. (2016). *Samfinnsvitenskaplige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Joughin, G. (2009). Orality and learning in oral presentations. Paper presentert i Brisbane på konferansen International association for educational assessment (IAEA), 2009. Henta frå: <https://pdfs.semanticscholar.org/cdfe/ec882897fe83d4d9cbdf422d2e4d0e062e49.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Kompetanse for kvalitet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 (2015–2016)). Henta frå <https://www.regjeringen.no>
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode – ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. og Øen Jones, L. (2017). Utdanningsledelse og digitale læringsformer i høyere utdanning. *Uniped*, 40(01), s. 18–37.
- Krumsvik, R. J. og Øen Jones, L. (2007). Situert læring, digital kompetanse og tilpassa opplæring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift Årgang 91 04/2007*, pp. 316–327.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003) *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag A/S.
- Larsen, H. (2016). Har firedoblet digital eksamen, men studentene krever fortgang. *Khrono*. Henta 18.06.18 frå: <https://khrono.no/nso-digitalisering-leroen/har-firedoblet-digital-eksamen-men-studentene-krever-fortgang/157767>
- Ong, W. (1982). *Orality and literacy: The technologizing of the world*. London: Routledge Henta frå: http://dss-edit.com/prof-on/sound/library/Ong_orality_and_literacy.pdf
- Postholm, M.B. (2006). Gruppearbeid som læringsaktivitet: En kvalitativ studie i universitetsklasserommet. *Uniped* 29(03), 23–31.
- Raaheim, Arild. (2016). *Eksamensrevolusjonen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Scriven, M (1991). Beyond Formative and Summative Evaluation. I M.W. Mc Laughlin & D.C. Phillips (Eds.), *Evaluation and education: At Quarter Century*. Chicago: University of Chicago Press.
- Universitets- og høyskoleloven. (2005). Lov om universiteter og høyskoler (LOV-1986-07-11-53, LOV-1995-05-12-22). Henta frå https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15#KAPITTEL_1-1
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 05.02). Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige kompetanse (PfdK). Henta frå <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/rammeverk-larerens-profesjonsfaglige-digitale-komp/>
- Questback.no (2018, 25.06). Henta frå <https://www.questback.com/no/bransjer/offentlig-sektor-og-utdannelse/>