

Arbeta kollektivt, prestera individuellt – Hur muntlig examination kan användas för att stödja aktivt lärande

Marina Grahovar,* Christian Jansson och Inga-Lill Johansson

Högskolan i Skövde, Sverige

Syftet med denna studie är att bidra med insikter om hur muntlig examination kan användas för att stödja studenters aktiva lärande. Muntlig examination är den äldsta formen för bedömning av enskilda studenters kunskaper, men används idag oftast vid bedömning av presentationer av gemensamt arbete som också avrapporteras skriftligt. Artikeln är baserad på ett konkret kursutvecklingsarbete där det överordnade målet var att stödja aktivt lärande. För att uppnå målet introducerades dels en *individuellt muntlig tentamen som var avgörande för kursbetyget*, dels ett *nytt upplägg av undervisningen*. Studien indikerar att muntlig examination kan bidra till ett aktivt lärande under förutsättning att den är individuell och att undervisningsupplägget tar fasta på fördelarna med samarbete mellan studenter. Vidare pekar studien på att det finns fördelar med att den muntliga examinationen väger tungt i kursbetyget under förutsättning att undervisningsupplägget förbereder studenterna väl. Framtida studier föreslås inriktas mot att följa studenter på individnivå för att belysa deras förutsättningar till aktivt lärande vid kursstart, vad som händer med dem under kursens gång och vilka resultat de uppnår i olika delar av examinationen.

Nyckelord: learner-centered assessment, individuell muntlig examination

Working together, performing individually – How oral examination can be used to support active learning

The purpose of this study is to contribute with insights into how oral examination can be used to support students' active learning. Oral examination is the oldest form of knowledge assessment, but is today most often used when assessing presentations of joint work also reported in writing. The article is based on a concrete course development project where the overall goal was to support active learning. An *individual oral exam, decisive for the course grade*, was introduced together with a *new teaching structure*. The study suggests that oral examination can contribute to active learning, provided that it is individual and that the teaching structure recognizes the advantages of collaboration between students. Furthermore, the study indicates that the oral examination should be given significant weight in the course grade and supplemented with a structure that prepares the students well. Future studies are suggested to focus on following students individually to shed light on their possibilities of active learning at the course start, what happens to them during the course, and what results they achieve in different parts of the examination.

Keywords: learner-centered assessment, individual oral examination

*Författarkontakt: Marina Grahovar, e-post: marina.grahovar@his.se

Artiklar och reflektioner är kollegialt granskade. Övriga bidragstyper granskas av redaktionen. Se <https://hogreutbildning.se> ISSN 2000-7558

©2023 Marina Grahovar, Christian Jansson & Inga-Lill Johansson. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to share their work (copy, distribute, transmit) and to adapt it, under the condition that the authors are given credit, that the work is not used for commercial purposes, and that in the event of reuse or distribution, the terms of this license are made clear.

Citation: Grahovar, M., Jansson, C. & Johansson, I.-L. (2023). «Arbeta kollektivt, prestera individuellt – Hur muntlig examination kan användas för att stödja aktivt lärande», *Högre utbildning*, 13(3), 1–13. <https://doi.org/10.23865/hu.v13.3324>

INTRODUKTION

Högre utbildning har internationellt sett genomgått ett paradigmskifte sedan mitten på 1990-talet. Förändringen innebär att studenternas lärande snarare än lärarnas instruktioner står i fokus (Barr & Tagg, 1995). Implementeringen av Bolognadeklarationen (Declaration, Bologna, 1999) har starkt bidragit till denna utveckling i Europa, bland annat genom introduktionen av begreppen *lärandemål* och *progression*. En ny syn på bedömning av studenternas prestationer har också varit betydelsefull, en inriktning mot en kvalitativ och beskrivande bedömning för att uppmuntra lärande (Havnes & McDowell, 2008). I stället för att som tidigare i första hand bedöma studenternas förvärvade faktakunskaper kännetecknas *learner-centered assessment*¹ av att lärarna ger konstruktiv och utvecklingsorienterad feedback på utkast till rapporter, att studenterna gör muntliga presentationer och utvärderar varandras arbeten och att studenterna genomför grupparbeten med specifika mål och uppdrag i samverkan med det omgivande samhället (Webber, 2012). Ett sådant upplägg har fördelar eftersom det "[...] provides a mechanism for prompt feedback to students, fosters collaboration with peers and faculty; and results in increased student-faculty contact" (Webber, 2012, s. 203).

Denna omställning innebär att studenterna intar en mer aktiv roll i lärprocessen, vilket möjliggör utvecklandet av avancerade färdigheter såsom analys- och utvärderingsförmåga samt syntesbyggande. *Aktivt lärande* är ett begrepp som såväl europeiska som svenska ramverk och riktlinjer tar fasta på idag – dock ofta utan att begreppet ges en närmare definition. Medvetna om att distinktionen aktivt – passivt lärande är oklar² har vi utgått ifrån följande definition: "Active learning engages students in the process of learning through activities and/or discussion in class, as opposed to passively listening to an expert. It emphasizes higher-order thinking and often involves group work" (Freeman et al., 2014, s. 8413). Definierat på detta sätt kan begreppet *aktivt lärande* kopplas till begreppet *djupinriktning till lärande* som underlättar begreppslik förståelse och skiljer sig från *ytinriktning till lärande*, d.v.s. memorerande (Marton & Säljö, 1997).

Hur muntlig examination kan användas i högre utbildning har väckt intresse efter covid-19-pandemin (se t.ex. Flores et al., 2022), men trots att det publicerats viss forskning finns det många aspekter kvar att utforska. Det finns till exempel få studier som illustrerar hur muntlig examination kan introduceras för att stödja studenters aktiva lärande och som diskuterar förutsättningarna för att göra det framgångsrikt. Syftet med denna studie är därför att bidra med insikter om hur muntlig examination kan användas för att stödja studenters aktiva lärande. I det följande presenterar vi översiktligt forskningen inom området, därefter beskriver vi vår metod och uppnådda resultat. Avslutningsvis diskuterar vi hur individuell muntlig examination *kompletterat* med grupparbete kan bidra till att utveckla aktivt lärande hos studenter.

BEDÖMNING MED FOKUS PÅ AKTIVT LÄRANDE

Såväl studier av studenternas uppfattningar om olika examinationsformer som av studenters prestationer pekar på att lärandet påverkas positivt vid användning av muntlig examination i jämförelse med skriftlig examination. I en studie där frivillig muntlig examination introducerades i mitten av kursen visade det sig att studenterna upplevde att den muntliga examinationen

1 Begreppet *studentcentrerad bedömning* torde vara en lämplig översättning även om det inte tycks ha fått något genomslag i svensk pedagogisk litteratur. Bogren Svensson (2018) Kvalitetssäkring av högre utbildning utgör ett exempel där begreppet *studentcentrerad bedömning* används. Med hänsyn till den begränsade användningen av svensk översättning används det engelska begreppet i fortsättningen.

2 Opdal (2021) belyser oklarheten på ett förtjänstfullt sätt.

gjorde att de ökade arbetsinsatsen och att de fokuserade på att förstå. De presterade också bättre på den skriftliga tentamen i slutet av kursen än studenter som valde att inte delta i den muntliga (Lundgren, 1998). Studenter förefaller dessutom generellt prestera bättre vid muntlig examination jämfört med skriftlig³ (Huxham et al., 2012).

Muntlig examination anses också erbjuda skarpare instrument för att testa studenternas kunskap och förmågor jämfört med skriftlig tentamen. Dialogen mellan student och lärare möjliggör en djupare och mer uttömmande bedömning av studenternas förståelse av begrepp och samband. Om studenten missförstått frågeställningen kan detta enkelt redas ut och om studentens svar är alltför kortfattat kan följdfrågor ställas (Eriksson, 2014; Huxham et al., 2012).

Även om muntlig examination har tydliga fördelar finns det emellertid studier som manar till viss försiktighet med hänsyn till rättvis- och rättssäkerhetsaspekter. Studenter kan ha svårigheter att uttrycka sig muntligt och uppleva att muntlig examination är till nackdel för dem. Men forskningsresultaten är inte entydiga. Även studenter som upplever muntlig examination som mer stressande än skriftlig tycks prestera bättre vid den muntliga (jfr t.ex. Pereira et al., 2016a). Det har också visat sig att studenter, som trots att de upplever större nervositet i samband med muntlig examination, uppskattar denna eftersom den liknar situationer i arbetslivet och bidrar till att utveckla professionalism och professionell identitet (Huxham et al., 2012). Liknande iakttagelser har gjorts i Sverige av Weurlander et al., (2012) och i Australien av Pearce och Lee (2009). Lärare måste alltså välja att antingen utsätta studenterna för utmaningen i form av en muntlig examination eller att beröva dem möjligheten till värdefullt lärande och erfarenhet genom denna (Fjelkner et al., 2019). Om skälet till stressen endast är att studenterna är ovana vid examinationsformen är det rimligen bättre att förbereda studenterna inför examinationen på olika sätt under utbildningen (Pearce & Lee, 2009).

Fallstudien av Iannone et al. (2020) representerar en av få studier som indikerar *hur* muntlig examination kan göras learner-centered och stödja aktivt lärande. På en kurs i matematik för tredjeårsstudenter introducerades individuell muntlig examination som den enda examinationen (s.k. high stakes oral assessment) i två valfria moduler. Forskarna fann att studenterna ansåg att de hade blivit mer inriktade mot djup förståelse i sina förberedelser inför den muntliga examinationen jämfört med vid den vanligen använda skriftliga examinationen. Viktiga faktorer var att studenterna uppfattade att examinationen krävde förståelse (inte förmåga att memorera), att kursupplägget utvecklade studenternas förmåga att ifrågasätta innehållet (inte replikera det som presenterats) och att de blev engagerade i ämnet (inte ointresserade). Trots att den muntliga examinationen kunde upplevas som stressande påverkades inte antalet studenter (ca 20) som valde modulerna över tid.

METOD

I studien undersöks muntlig examination via en kontext i form av ett nytt undervisnings- och examinationsupplägg. Genom att utnyttja exemplets kraft (Flyvbjerg, 2006; Ryan et al., 2002) kompletterar studien tidigare forskning om muntlig examination, ofta inriktad mot jämförelse med skriftlig examination eller den vanligen använda muntliga examinationen i samband med

3 En större grupp omfattade 99 studenter som slumpmässigt fick genomgå antingen den muntliga eller den skriftliga examinationen och en mindre grupp om 29 studenter där alla fick genomgå såväl den skriftliga som den muntliga examinationen. Båda grupperna presterade bättre vid den muntliga examinationen.

grupppresentationer (Pereira et al., 2016a). Studien bidrar till den begränsade kunskapen om hur individuell muntlig examination kan stödja aktivt lärande.

Forskningskontext

Det aktuella kursutvecklingsarbetet berörde en kurs i företagsekonomi (redovisning). Kursen ges under år 3 på tre ekonomprogram på kandidatnivå på Högskolan i Skövde. Den nya kursen gavs första gången höstterminen 2020. Normalt går den på halvfart och på campus, men med hänsyn till covid-19-pandemin genomfördes all undervisning och examination via Zoom.

Företagsekonomi (redovisning) är ett ämne som är mycket populärt på alla lärosäten i Sverige. Studentgrupperna är ofta mycket stora, så också på Högskolan i Skövde. Begränsade resurser i antalet timmar per kurs anses bidra till att examinationen vanligen består i en skriftlig salstentamen och att andra examinationsformer inte introduceras. Ekonomistudenter har observerats föredra traditionella undervisningsupplägg och att bli examinerade i skriftliga tentamina eller individuella muntliga presentationer. De tycks också styras av ytliga motiv och har en ytrinriktning till sitt lärande i större utsträckning – i varje fall i jämförelse med studenter på förskolläroprogram (Fjellkner, 2019).

Målet med kursutvecklingsarbetet var att utveckla aktivt lärande hos studenterna. Det nya kursupplägget kom att innehålla fyra steg. Under Steg 1 introducerades teoretiska utgångspunkter i föreläsningsform.⁴ Steg 2 innebar att studenterna skulle tillämpa de teoretiska utgångspunkterna i en gruppuppgift som berörde ett för varje studentgrupp unikt företag med en unik kontext. Gruppuppgiften innehöll olika moment som byggde på varandra och introducerades efter hand under kursens gång. Under Steg 3 diskuterades grupparbetet med lärare som gav gruppen feedback (vid 2 tillfällen). Steg 4 innehöll ett seminarium med en lärare som ordförande. Grupperna opponerade på varandras arbeten för att ge studenterna möjlighet att jämföra sin förståelse av teoretiska begrepp och att lära av varandra om företagskontextens betydelse.

Gruppindelningen baserades på kursresultaten från en behörighetsgrundande redovisningskurs. Genom att bilda grupper av VG-studenter och grupper av G-studenter var förhoppningen att medlemmarna skulle ha ungefär samma ambitionsnivå och förmåga, d.v.s. förhindra att vissa studenter blev free-riders och andra ”draglok”. Studenter med höga ambitioner (de som ofta blir ”draglok”) skulle få en möjlighet att diskutera med jämspelta, bli utmanade och förhoppningsvis inspirerade att utveckla sina kunskaper och förmågor ytterligare. Studenter som kanske inte vågar eller kan ta plats i en grupp med en eller flera dominerande studenter med höga ambitioner skulle tillsammans kunna motivera, utmana varandra och driva sitt lärande framåt.

Examinationen kom att innehålla två moment: en gruppuppgift (5,5 hp) och en individuell muntlig tentamen (2 hp). Den skriftliga rapporten avseende gruppuppgiften betygssattes med U/G/VG. Den individuella muntliga tentamen utgjorde redskap för att bedöma den individuella insatsen i grupprapporten och syftade till att säkerställa gruppmedlemmarnas förståelse av innehållet. Varje student fick genom lottdragning besvara två av 12 examinationsfrågor. Studenterna informerades tidigt om vilka de 12 frågorna var och uppmanades att använda dessa som vägledning i sina studier. Den individuella tentamen betygssattes med U/G/VG och bestämde kursbetyget.

Inför genomförandet av den individuella muntliga tentamen upprättades ett examinationsprotokoll som fylldes i var för sig av de två ansvariga lärarna. I protokollet dokumenterades frågan studenten fick, studentens svar och väsentlig information med avseende på betygskriterierna.

4 De flesta föreläsningarna var sedan tidigare förinspelade.

Inom en vecka efter att betygen hade offentliggjorts i Ladok fick studenterna skriftliga motiveringar till betyget.

Stor vikt lades vid att formulera tydliga betygskriterier. Inspirerade av Rovio-Johansson och Lumsden (2012), som med stöd i variationsteori beskriver lärande som "the capability of students for simultaneously discerning and experiencing a number of critical aspects of the learning object" (s. 74), kom betygskriterierna att ta fasta på studenternas förmåga att identifiera kritiska faktorer för beräkningarna/bedömningarna och att förklara hur variationen av företagskontext påverkat dessa.

Datainsamling

De data som ligger till grund för artikeln utgörs av 1) löpande skriftlig dokumentation av kursutvecklingsarbetet, 2) kursutvärderingar, 3) betyg på de olika delarna i examinationen avseende uppfyllandet av lärandemålen samt 4) intervjuer med involverade lärare.

Dokumentationen och intervjuerna utfördes av en av författarna till föreliggande artikel, tillika lärarkollega, som dock inte var involverad i genomförandet av kursen. Kursutvärderingen till studenterna innehöll två kursspecifika frågor med syfte att fånga studenternas uppfattningar om sitt lärande:

1. Har du lärt dig något väsentligt nytt under kursen? Om Ja – Vad? Om Nej – Varför inte?
2. Har dina studievanor förändrats under kursen? Om Ja – På vilket sätt? Om Nej – Varför inte?

Intervjuerna med de tre lärarna som undervisade på kursen genomfördes efter slutbetygen på kursen var klara och hade meddelats studenterna. Under intervjuerna ställdes fem frågor:

1. Vad är din uppfattning om studenterna som gick kursen under hösten jämfört med studenterna under tidigare år?
2. Vad var de största problemen tidigare?
3. Är dessa problem lösta? Om ja – hur? Om nej – varför inte?
4. När du betraktar kursresultaten (visar statistik över betyg på grupprapport och muntlig tentamen) – vad är dina reflektioner då?
5. Vad anser du är väsentligast att förändra inför nästa kurstillfälle?

Dataanalys

Inspirerad av Steyn et al. (2018) genomfördes analysen av kursutvärderingen och intervjuerna med lärarna i form av en konventionell innehållsanalys. Målet var att identifiera de förutsättningar som hade bidragit till respektive hindrat studenternas aktiva lärande. Analyserna av studenternas uppfattningar om kursen bestod av frekvensanalyser som kompletterades med analyser av innehållet i kommentarer och förklaringar i svaren. Studenternas kommentarer/förklaringar, liksom lärarnas intervjusvar, analyserades tematiskt med utgångspunkt i det som i litteraturgenomgången framgått som påverkande ett aktivt lärande. De nyckelbegrepp som användes var förståelse, återkoppling (feedback), studievanor, stress och rättvisa, kompletterat med ord/uttryck som representerar liknande betydelser. Den initiala kodningen av studenternas svar på frågorna "Vilka har varit kursens styrkor" och "Ge konkreta förslag på vad som behöver utvecklas" omfattade: tempot, caset, handledningen, kommunikationen, frågorna, tiden och interaktionen. Svaren från lärarna kodades i enlighet med nyckelbegreppen nämnda ovan.

Forskningsetiska överväganden

För att hantera risken att vissa studenter skulle komma att prestera sämre i den muntliga examinationen än vad de hade gjort om den hade skett skriftligt vidtogs ett antal åtgärder.

1. Studenterna informerades om lärandemålen, betygskriterierna och vilken roll den muntliga examinationen spelade i kursbetygen.
2. Studenterna informerades också om samtliga frågor som den muntliga examinationen skulle omfatta – dock inte om vilka av dessa som de individuellt skulle besvara.
3. Studenterna delades in i grupper på sätt som skulle utjämna effekter av skillnader i ambitioner och förmågor från start och därmed öka förutsättningarna för var och en att utveckla sitt lärande.

All uppföljning av studenternas prestationer, deras uppfattningar om lärandet och studievanorna gjordes med hjälp av Ladok respektive standardiserade kursutvärderingar, d.v.s. på grupp-nivå och anonymt. Intervjuerna med lärarna genomfördes i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska krav om individskydd⁵, som de alla var väl bekanta med. Intervjuerna tog mellan 30–45 minuter, bandades, transkriberades och delgavs intervjupersonerna för att möjliggöra korrigering av eventuella missuppfattningar och komplettering av ofullständigheter.

STUDENTERNA OCH LÄRARNA OM LÄRANDET

I det följande beskrivs och diskuteras resultaten i studien. Inledningsvis redovisas studenternas uppfattningar och därefter lärarnas uppfattningar.

Studenterna: Nya kunskaper och nya studievanor

Som framgår av Tabell 1 var svarsfrekvensen god på de båda kursspecifika frågorna i kursutvärderingen 66% (Fråga 1) respektive 69,6% (Fråga 2).

Tabell 1. Svaren på de två frågorna om lärandet som ingick i kursutvärderingen.

Svar Fråga	Antal Ja	Antal Nej	Antal "Ja och Nej"/ "Annat svar"	Svarsfrekvens
1. Har du lärt dig något väsentligt nytt under kursen?	28	5	4	37/56 = 66%
2. Har dina studievanor förändrats under kursen?	29	7	3	39/56 = 69,6%

Majoriteten (drygt 75%) av studenterna som svarade på Fråga 1 ansåg att de hade lärt sig något väsentligt nytt. De flesta förklarade att de hade lärt sig analysera företag ur ett helhetsperspektiv. De som svarade att de inte hade lärt sig något väsentligt nytt uppgav att det berodde på att tempot varit för högt. På Fråga 2 uppgav också majoriteten (knappt 75%) av de svarande att de hade utvecklat nya studievanor och att de hade gjort det för att ligga i fas med kursupplägget och behovet av att fokusera grupparbetet.

På frågan "Vilka har varit kursens styrkor?" i den standardiserade kursutvärderingen lämnade 23 studenter (av 56 registrerade) kommentarer. Endast två studenter menade att kursen inte hade några styrkor. Bland de styrkor som oftast nämndes var "verklighetsförankrade företagsfall"

5 Informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

(6 studenter), ”bra handledning” (6 studenter) och ”upplägget med högt tempo från start” (5 studenter). Följande citat fångar det som studenterna uttryckte som styrkor:

Upplägget har varit roligt och annorlunda. Det har bidragit till kontinuerliga studier där man inte kunnat ”fastna” i det som varit roligast eller svårast eftersom vi hela tiden måste vidare till nästa grej. Konceptet har verkligen bidragit till ökad förståelse och kunskaper. (Student S i kursutvärderingen)

Upplägget är nytt och roligt. Att inte ha det klassiska föreläsning-inlämning-tenta. Man får fördjupa sig i ett företag och det blir mer kopplat till verkligheten. Relativt snabba svar från föreläsare vid frågor, bra kontaktmöjligheter. (Student T i kursutvärderingen)

34 studenter besvarade frågan ”Behöver kursen utvecklas?” i den standardiserade kursutvärderingen med ett ja och 30 av dem lämnade kommentarer och förslag på förändringar. 16 av dessa rörde den individuella muntliga tentamen: ”tiden för att besvara frågorna” (7 studenter), ”frågorna som ställdes” (5 studenter) och ”formen för interaktionen” (4 studenter). När det gällde tiden som var avsatt, 10 minuter per student, uppfattades den som för kort för att kunna visa vad man kunde. Kommentarer om frågorna handlade om att de uppfattades vara otydligt formulerade, att endast två frågor skulle besvaras uppfattades vara för lite och att svårighetsgraden uppfattades skilja sig åt mellan frågorna. Interaktionen uppfattades obekvämt och inte överensstämmande med vad som hade kommunicerats i förväg om formen för den individuella muntliga tentamen. De övriga kommentarerna runt förslagen om ”vad som behöver utvecklas” handlade om en hög arbetsbelastning och att tempot var för högt, att informationen/instruktionerna generellt var bristfällig/a, att fallföretagen var olika svåra att analysera och att handledningen borde utökas. En student menade att vissa grupper hade fått mer information om vad som skulle ingå i grupprapporten vilket beskrevs som ”inte rättvist”. En annan kommentar var att vissa frågor i den individuella muntliga tentamen var enklare än andra och använde ”orättvist” för att beskriva hur detta upplevdes.

I skrivande stund (våren 2023) har kursen i dess nya upplägg getts tre gånger. Svarsfrekvensen på kursutvärderingarna har sjunkit påtagligt, från 62,5% 2020, 28,3% 2021 respektive 37,2% 2022. Kommentarer rörande kursens styrkor är oförändrade medan kommentarer som rör vad som behöver utvecklas har förändrats i två avseenden: endast en student kommenterade den muntliga examinationen (såväl 2021 som 2022) och något fler studenter kommenterade gruppindelningen och problemen med att hitta tider för gemensamt arbete (såväl 2021 som 2022).

Lärarna: Ökade krav på studenterna och ökad precision i bedömningen av lärandet

Lärarna⁶ var av uppfattningen att den nya kursen hade bidragit till ökat lärande för vissa studenter men gjort det svårare för andra att uppnå lärandemålen.

Jag tror att en bidragande orsak var att det blev så tydligt när det läggs så mycket ansvar på studenten själv så är det vissa som inte hänger med i det. [...] Det kan ha med kapacitet att göra. Det kan ha med studievanor att göra. Det kan vara en kombination av dom två. Vi är ganska dåliga på att förbereda dom på detta så att i slutet på termin fem kan det komma som en chock för dom om dom har passiviserats och vant sig att jobba extra eller göra massa andra saker... (Lärare B)

6 Lärare B och C stod för större delen av undervisningen.

[...] levererar man inte så klarar man ju sig inte. Men just den där pressen gör ju att många går igång på den kanske och andra tvingas bara att hantera den. Dom som går igång på den dom presterar ju bäst. Dom som tvingas hantera den, dom skickar mail och klagar över att det inte blev som dom hade tänkt sig för dom tappar kontrollen. (Lärare B)

[...] visst det var föreläsningar, där var det ju ungefär lika som tidigare... där var det inte så stor skillnad men just när det kom till seminarierna så var de liksom förberedda på ett annat sätt... dom ville få ut nånting och då var dom tvungna att ha gjort nånting innan [...] det kom väl mer fram att det fanns ett ansvar hos studenterna att lära sig på ett annat sätt. Det var inte bara jag som skulle förbereda nånting utan dom fick förbereda saker liksom... Så det var mindre betungande och roligare då också. (Lärare C)

Under intervjuerna fick intervjupersonerna veta att genomströmningen efter ordinarie tentamen var 66%. De fick också information om att genomströmningen efter ordinarie tentamen för kursens föregångare hade varierat mellan 54% och 85%.⁷ Förväntningarna rörande hur genomströmningen skulle påverkas av det förändrade upplägget var kluvna:

[...] jag hade kanske förväntat mig en högre genomströmning... man tänker att när dom är aktiva så ... får dom verkligen den här förståelsen liksom. Jag hade nog tänkt mig högre. (Lärare C)

Men med hänsyn till att det krävdes mer i den muntliga tentamen än i tidigare skriftliga tentamina kunde det också vara rimligt att förvänta sig att genomströmningen skulle bli lägre:

[...] den här muntliga examinationen, då behöver man ändå ... dom måste liksom kunna visa att dom förstår det här för att man skall kunna sätta ett G. Men i den skriftliga kunde dom missa lite grejer och ändå kanske ... få ihop poängen för 50%. Den möjligheten fanns inte på samma sätt i den muntliga skulle jag säga. (Lärare C)

[...] det [var] nånting som jag var orolig för i den här övergången ... det var mer att vi skulle öka genomströmningen på ett sådant sätt så att studenter som egentligen inte nådde upp till lärandemålen skulle bli godkända genom den muntliga tentamen. Det var min oro. Inte att vi skulle vara för tuffa. För jag trodde faktiskt att det skulle vara svårare ... att underkänna studenter på den muntliga tentamen än på den skriftliga tentamen. (Lärare B)

Avseende genomförandet av den individuella muntliga tentamen var de två ansvariga lärarna eniga om att det hade fungerat bra. Endast två studenter begärde formell omprövning. För en av dem höjdes betyget från Godkänd till Väl godkänd eftersom ett misstag hade begåtts i tillämpningen av betygskriterierna. För den andra studenten föranledde omprövningen ingen ändring

⁷ Genomströmningen påverkas huvudsakligen av tre faktorer: förkunskaper, kursupplägg och examination. När det gäller förkunskaperna användes andelen studenter med VG på den behörighetsgrundande kursen som mått: 2019 = 15%, 2020 = 43%, 2021 = 25% och 2022 = 28%. Genomströmningen för de fyra åren var 58%, 66%, 58% respektive 65%. Genomströmningen 2020 kunde förväntats bli högre (än 66%) med hänsyn till att gruppen från 2020 var relativt sett starkare än 2019 (43% jämfört med 15% VG). Grupperna 2021 och 2022 var relativt sett svagare (25% respektive 28% VG) än 2020.

av betyget. Tre ytterligare studenter hörde av sig med synpunkter och frågor runt motiveringarna till betyget. Lärarnas kommentarer och svar accepterades av studenterna.

[...] den stora fördelen var ju att vi var två personer under examinationen som förde examinationsprotokoll oberoende av varandra och när vi jämförde så fanns det... det fanns inget fall som vi var oeniga om av dom här 50 som gick upp. Det var några som vi båda tyckte var svårare att sätta betyg på som låg i gränsen mellan G och VG eller G och U och det var vi överens om ... (Lärare B)

[...] det jag tyckte var väldigt bra med den muntliga, det var att man ganska snabbt fick en uppfattning att... man tänker kanske att 10 minuter inte är så mycket men man ser ganska snabbt liksom ... dom här vet precis vad dom talar om [...] (Lärare C)

Sammanfattningsvis ansåg lärarna att den individuella muntliga tentamen – även med en så stor grupp som 56 studenter – hade ökat precisionen i bedömning av lärandet men att examinationsformen och kursupplägget hade gynnat studenter som förmår ta ansvar för sitt lärande.

DISKUSSION OCH AVSLUTANDE KOMMENTARER

En av de förutsättningar som tidigare har identifierats som betydelsefull för aktivt lärande är att examinationen är *formativ*, d.v.s. att den ger feedback under kursens gång som bidrar till att studenterna utvecklar ansvar för sitt lärande och tar kontrollen över det (Flores et al., 2022; Pereira et al., 2016b; Flores et al., 2015; Weurlander et al., 2012). Studenterna i vår studie var nöjda med handledningen rörande grupparbetet men det är osäkert om den eftersträlvade effekten avseende aktivt lärande hade kunnat uppnås utan den för kursbetyget avgörande individuella muntliga tentamen.

Att studenterna upplever stress i samband med muntlig examination reducerar dess användbarhet för att stödja studenters aktiva lärande (Huxham et al., 2012; Eriksson, 2014; Iannone et al., 2020). Flertalet studenter i vår studie upplevde upplägget som positivt men några upplevde tempot så högt att det påverkat deras prestationer negativt. Det förefaller inte som att studenterna, med några få undantag, upplevde stress under den muntliga examinationen. Lärarna ansåg att den nya examinationen och det förändrade kursupplägget hade blivit utslagsgivande. Det hade gynnat studenter som uppskattade att få större ansvar men hade gjort det svårare för dem som inte klarade av att axla det. De menade dock att stress inte var förklaringen till de senares problem utan snarare handlade om kapacitet och/eller studievänor. I likhet med Pearce och Lee (2009) pekar vår studie på att problemen med stress dels kan vara överdrivna, dels att de kan överkommas.

Arbeta kollektivt och prestera individuellt

Vår studie indikerar alltså att det är väsentligt att den muntliga examinationen är individuell men också avgörande för kursbetyget. Denna observation överensstämmer med andra studier av s.k. high-stakes oral examination (t.ex. Iannone et al., 2020). Att prestationen i den muntliga examinationen avgör kursbetyget kan dock ha såväl fördelar som nackdelar. Det kan motivera alla studenter – även dem som inte är så intresserade av ämnesinnehållet att utveckla förståelse av ämnesinnehållet (jämför Lundgren, 1998). Men det kan också bidra till destruktiv stress och det är därför väsentligt att kursupplägget förbereder studenterna omsorgsfullt för den muntliga examinationen. Enligt vår studie förefaller det betydelsefullt att använda sig av åtgärder som samverkar, d.v.s. både drar nytta av fördelarna med kollektivt arbete och gör det möjligt att leva upp till krav på rättssäker bedömning av individuella prestationer.

Genom att frågorna för den individuella muntliga tentamen var kända på förhand och kopplade till det gemensamma arbetet med rapporten bidrog den till att motivera studenterna att samarbeta. Såväl individ som grupp tjänade på att ta vara på alla medlemmars möjliga bidrag. Gruppindelningen säkerställde att förkunskaper och ambitionsnivåer var jämna inom respektive grupp vilket sannolikt gjorde att en del konflikter kunde undvikas. Att studentgrupperna arbetade med unika fallföretag betydde att de friare kunde dela med sig av sina resultat i samband med presentationerna. Detta ökade möjligheterna att lära av varandra i hela kursgruppen. Eftersom nya verktyg för lösningen av gruppuppgiften introducerades i högt tempo blev handledningen viktig för att stödja samarbetet i grupperna, dels genom feedback på rapportutkast, dels genom feedback på muntliga svar på frågor från lärare och kurskamrater. De tydliga betygskriterierna (och betygsprotokollen) förefaller ha bidragit till att både studenter och lärare kom att fokusera på en djupinriktning till lärande – både under kursens gång och i samband med examinationen.

Sist men inte minst betydelsefullt: det fanns inget facit till frågorna för den muntliga examinationen, vare sig i läroböcker eller i annan form. Detta betydde att det var nödvändigt för studenterna att formulera svaren på frågorna både kollektivt och individuellt för att bli godkända på kursen. Att memorera ”svar” med stöd i texten i rapporten kunde bli ödesdigert om man inte förstått det som stod där.

Rättssäkerhetsaspekten vid muntlig examination

Det är oklart om muntlig examination gynnar vissa studenter och är till nackdel för andra (se t.ex. Pereira et al., 2016a; Huxham et al., 2012). I vår studie finns inga tydliga tecken på det. Några studenter uppfattade att tiden var för kort och att de inte kände sig bekväma i situationen. Som framgått hänvisade endast två studenter explicit till rättvisaspekter (en rörande lämnad information och en rörande frågorna). Kommentarer som rörde frågornas olika svårighetsgrad kan naturligtvis också vara föranledda av reflektioner kring rättvisaspekter. Att studenterna fick del av alla frågor i inledningen av kursen och därmed hade god tid att förbereda sina svar utesluter självfallet inte att upplevelse av orättvisa kan uppstå. Men i det stora hela verkar upplägget där studenterna förväntades delta aktivt och ta eget ansvar ha medverkat till en upplevelse av rättvisa, i likhet med vad som observerades av Flores et al. (2015).

Universitetskanslersämbetet gav under 2020 ut den fjärde upplagan av vägledningen *Rättssäker examination* där de framhåller ”behovet av att lärosätena i kursplanerna formulerar tydliga regler för examinationen för att skapa den förutsebarhet som är grundläggande för studenternas rättssäkerhet” (Universitetskanslersämbetet, 2020, s. 12). Det förefaller som att denna förutsebarhet uppfattades tillgodosedd eftersom det inte finns något i studenternas kommentarer som berör godtycke i behandling eller otydlighet i betygskriterier och processer för omprövning av beslut. I lärarnas kommentarer finns det emellertid uttryck för en viss oro före genomförandet över att kunna hantera den muntliga examinationen på ett rättssäkert sätt, en oro som dock visade sig vara obefogad. I stället visade det sig att den muntliga examinationen ökade precisionen i bedömningen av studenternas prestationer genom att lärarna på allvar kunde testa studenternas förståelse och att studenterna fick en chans att förklara sig men också att briljera.

Lärarnas arbetsbelastning vid muntlig examination

När det gäller lärares arbetsbelastning har det tidigare observerats ett negativt samband mellan användning av learner-centered-assessment och upplevd arbetsbelastning, d.v.s. de som använder denna typ av bedömningsmetoder tycks mer missnöjda med sin arbetsbelastning

(Webber, 2012). Förklaringen har varit att lärarna upplever att bedömningen tar mer tid i anspråk jämfört med traditionella metoder som t.ex. skriftliga multiple-choice-frågor. Som Myers och Myers (2015) påpekar är det troligt att lärare som har en stor andel undervisning i sin anställning då hellre använder sig av traditionella metoder. Den pedagogiska praktiken (undervisningen och examinationen) har alltså visat sig vara påverkad av både individuella och institutionella villkor som försvårar introduktionen av nya upplägg – även om ambitionen är att fokusera på studenternas aktiva lärande (Flores et al., 2015). Det är därför mer sannolikt att praktiker baserade på learner-centered assessment introduceras i organisationskulturer där undervisning värderas högt än där undervisning värderas lågt (Myers & Myers, 2015).

I vår studie finns det tecken på att lärarna upplevde att deras arbete underlättades i och med förändringen av kursupplägget och examinationen. Även om studenterna blev mer engagerade och därför ställde större krav på lärarna blev handledningen både enklare och roligare när studenterna var bättre förberedda. Det visade sig också att den muntliga examinationen gjorde det enklare att avgöra om en student skulle få betyget U, G eller VG. Kostnaden för genomförandet av examinationen blev givetvis hög eftersom den tog två hela dagar i anspråk. Men jämfört med en skriftlig tentamen som tar minst en dag att göra och minst 30 timmar att bedöma/betygsätta för ca 60 studenter är kostnaden för den muntliga fortfarande lägre. Om den muntliga examinationen dessutom ökar precisionen i bedömningen tycks formen vara överlägsen (jämför Lundgren, 1998).

Till sist något om genomströmningen. En tänkbar förklaring till att den inte förbättrats mer påtagligt kan vara covid-19-pandemin. Det återstår att se vad som kommer att hända de närmaste åren. En annan förklaring kan vara att studenterna är ovana vid aktivt lärande. Med hänsyn till att vår studie visar att det är praktiskt genomförbart att använda muntlig examination för att stödja ett aktivt lärande har resultaten implikationer för både kursupplägg och examination på universitetsnivå. Med enkelhet skulle till exempel examensarbeten, som ofta genomförs av fler än en student inte bara i företagsekonomi utan inom många andra ämnen, kunna examineras individuellt. För att dra nytta av möjligheterna på kurser med ett stort antal studenter krävs naturligtvis mer. Men värdet av ökat självförtroende hos studenterna avseende det egna lärandet och ökad trygghet hos lärarna rörande betygsättningen torde överstiga insatserna.

Fortsatt forskning

Målet med kursutvecklingsarbetet var ytterst att utveckla studenternas aktiva lärande. Det står klart att vissa studenters lärande påverkades mer positivt än andras och att en av förklaringarna kan vara skillnader i förmågan att ta ansvar för det egna lärandet. Det hade därför varit önskvärt att kunna följa studenter *på individnivå* för att belysa deras förutsättningar till aktivt lärande vid kursstart, vad som händer med dem under kursens gång och vilka resultat de uppnår i olika delar av examinationen. Denna typ av studier som kräver etikprövning behövs för att kunna besvara den angelägna frågan om hur studenter utvecklar ansvar för sitt lärande.

FÖRFATTARPPRESENTATION

Marina Grahovar är lektor och forskar kring hållbarhetsredovisningens innehåll och användningsområden. Hon undervisar bland annat i externredovisning, företag och etik, företagsanalys samt handleder och examinerar examensarbeten.

Christian Jansson är lektor och forskar kring vad som driver lönsamhet och tillväxt i små och medelstora företag. Han undervisar i externredovisning och företagsanalys och har på senare år även arbetat med regional utveckling kopplat till tillväxt i små och medelstora företag.

Inga-Lill Johansson är docent i företagsekonomi och forskar om förtroende- och ansvarsfrågor kopplat till användning av ekonomisk information.

REFERENSER

- Barr, R. B. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: a new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 13–26.
- Bogren Svensson, M. (2018). Kvalitetssäkring av högre utbildning – en jämförande analys av vägledande dokument inom EHEA. Högskolan i Borås, Masteruppsats.
- Declaration, Bologna. (1999). Joint declaration of the European Ministers of Education. Bologna: The European Higher Education Area.
- Eriksson, S. (2014). Utveckling av muntlig examination med fokus på studenters rättssäkerhet – exempel från en ingenjörskurs. *Högre utbildning*, 4(1), 75–82.
- Fjellkner, A., Håkansson, A. & Rosander, P. (2019). Do personality traits matter? A comparative study of student preferences for teaching and learning activities and assessment modes in two different majors. *Teaching & Learning Inquiry*, 7(1), 78–102.
- Flores, M. A., Veiga Simão, A. M., Barros, A. & Pereira, D. (2015). Perceptions of effectiveness, fairness and feedback of assessment methods: a study in higher education. *Studies in Higher Education*, 40(9), 1523–1534.
- Flores, M. A., Barros, A., Veiga Simão, A. M., Pereira, D., Flores, P., Fernandes, E., Costa, L. & Costa Ferreira, P. (2022). Portuguese higher education students' adaptation to online teaching and learning in times of the COVID-19 pandemic: personal and contextual factors. *Higher Education*, 83, 1389–1408.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H. & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering and mathematics. *Proceedings of the national academy of sciences of the United States of America*, 111(23), 8410–8415.
- Havnes, A. & McDowell, L. (2008). *Balancing dilemmas in assessment and learning in contemporary education*. Taylor and Francis.
- Huxham, M., Campbell, F. & Westwood, J. (2012). Oral versus written assessments: a test of student performance, and attitudes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(1), 125–136.
- Iannone, P., Czichowsky, C. & Ruf, J. (2020). The impact of high stakes oral performance assessment on students' approaches to learning: a case study. *Educational Studies in Mathematics*, 103, 313–337.
- Lundgren, P. (1998). Effects of elective oral examinations in a semiconductor devices course for computer engineering students. *International Journal of Engineering Education*, 14(4), 294–299.
- Marton F. & Säljö, R. (1997). Approaches to learning. I: F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Red.) *The experience of learning. Implications for teaching and studying in higher education* (pp. 36–55). Scottish Academic Press.
- Myers, C. B. & Myers, S. M. (2015). The use of learner-centered assessment practices in the United States: the influence of individual and institutional contexts. *Studies in Higher Education*, 40(10), 1904–1918.
- Opdal, P. A. (2021). To do or to listen? Student active learning vs. the lecture. *Studies in Philosophy and Education*. 41, 71–89.
- Pearce, G. & Lee, G. (2009). Viva voce (oral examination) as an assessment method. Insights from marketing students. *Journal of Marketing Education*. 31(2), 120–130.
- Pereira, D., Flores, M. A. & Niklasson, L. (2016a). Assessment revisited: a review of research in *Assessment and Evaluation in Higher Education*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(7), 1008–1032.
- Pereira, D., Flores, M. A., Veiga Simão, A. M. & Barros, A. (2016b). Effectiveness and relevance of feedback in higher education: A study of undergraduate students. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 7–14.

- Rovio-Johansson, A. & Lumsden, M. (2012). Collaborative production of pedagogical knowledge: enhancing students' learning. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 4(1), 72–83.
- Ryan, B., Scapens, R., Theobald, M. & Beattie, V. (2002). *Research method & methodology in finance & accounting*. Cengage Learning EMEA.
- Steyn, C., Davies, C. & Sambo, A. (2018). Eliciting student feedback for course development: the application of a qualitative course evaluation tool among business research students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 11–24.
- Universitetskanslersämbetet. (2020). *Rättssäker examination*. Fjärde upplagan. En vägledning från Universitetskanslersämbetet. Universitetskanslersämbetet.
- Webber, K. L. (2012). The use of learner-centered assessment in US colleges and universities. *Research in Higher Education*, 53(2), 201–228.
- Weurlander, M., Söderberg, M., Scheja, M., Hult, H. & Wernerson, A. (2012). Exploring formative assessment as a tool for learning: students' experiences of different methods of formative assessment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(6), 747–760.