RAPPORTER OM UNDERVISNING OCH LÄRANDE I HÖGRE UTBILDNING | 2019:4

Utveckling och bedömning av muntlig kommunikation i finansiell ekonomi

Björn Hagströmer

Centrum för universitetslärarutbildning

Stockholms universitet

Utveckling och bedömning av muntlig kommunikation i finansiell ekonomi

Björn Hagströmer

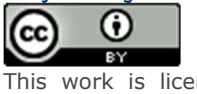
Stockholm Business School, Stockholms universitet

E-post: bjh@sbs.su.se

Abstract: Denna rapport beskriver ett projekt för att utveckla och bedöma kompetens inom muntlig kommunikation för universitetsstudenter i finansiell ekonomi. Kommunikationskompetens efterfrågas på arbetsmarknaden och speglas i programmålen, men utvecklingen av dylik kompetens i de enskilda kurserna är oklar. I linje med akademiska studier om utveckling av muntlig kompetens har rapporten utvecklat ett verktyg. Här beskrivs hur studenterna aktiveras i diskussioner om akademiska artiklar i små grupper, med uppföljning i helklass och i tvärgrupper. Bedömningen av studenternas prestationer görs baserat på kunskapsnivå, aktivitet, och djup i diskussionen. Resultaten visar att det muntliga momentet berikar studenternas inlärning och utvecklar deras muntliga kommunikationskompetens. Vidare påvisas att examination av muntlig kommunikationskompetens är positivt korrelerad med övriga ämneskunskaper, men att den också innefattar mer generiska aspekter som inte fångas upp vid enbart skriftlig examination.

Nyckelord: Muntlig kommunikation, self-efficacy, ekonomistudenter, muntlig examination

Rapporter om undervisning och lärande i högre utbildning 2019:4
ISSN 2003-1688
© Björn Hagströmer



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Björn Hagströmer är docent i företagsekonomi med inriktning mot finansiering på Stockholm Business School, Stockholms universitet. Kontaktuppgifter: Email: bjh@sbs.su.se. Tel. 08-163030. Författaren är tacksam för kommentarer från Klara Bolander Laksov.

1 Bakgrund

1.1 Motivering

I rapporten Finanssektorns framtida kompetensbehov (Söderberg, 2008), analyseras kompetensbehovet på den svenska finansmarknaden. Rapporten framför ett önskemål från finansbranschen att de anställda ska kunna ge enkla och pedagogiska förklaringar till komplexa resonemang och produkter. Under den tioårsperiod som gått sedan rapporten skrevs har, i finanskrisens fotspår, regelverken för finansmarknaderna reformerats kraftigt och ökat betydande i omfattning. Parallellt med det har teknikutvecklingen öppnat för automatisering av stora delar av marknaden. Sammantaget har detta ökat finansmarknadens komplexitet (Galaz & Pierre, 2017) och därmed också behovet av personer som på ett pedagogiskt sätt kan resonera med kunder och kollegor om behov och produkter.

Hur möter universitetsutbildningarna i ekonomi och finans arbetsmarknadens behov av studenter med hög kompetens inom muntlig kommunikation? Muntlig framställan ingår som lärandemålen för Stockholm universitets program i finansiell ekonomi på såväl kandidat- som masternivå, se Faktaruta 1 nedan. Hur dessa programmål ska uppnås genom kursverksamheten är mindre uppenbart. Utbildningarna lägger stor vikt vid kvantitativa färdigheter, och de tillämpar i relativt hög grad traditionella undervisningsformer med föreläsningar och självstudier följt av skriftlig tentamen. Muntliga moment i utbildningen koncentreras till förberedda presentationer av grupparbeten. Denna uppsats diskuterar hur man kan utveckla lärandeaktiviteterna för att bättre möta arbetsmarknadens förväntningar och behov av kompetens i muntlig kommunikation.

Problemet att arbetsmarknadens efterfrågan av muntlig kommunikationsförmåga inte motsvaras av ekonomiutbildningarna är på intet sätt nytt. Brink & Costigan (2015) gör en översikt av empirisk litteratur som undersöker vilka typer av kommunikativ förmåga som arbetsgivare till studenter i företagsekonomi efterfrågar. Tre kategorier beaktas: *listening*, *conversing*, and *presenting*. De finner att det viktigaste på en arbetsplats är att kunna lyssna in andras synpunkter, men att endast 11% av de ekonomiutbildningar (på kandidatnivå, i USA) som de undersöker har *listening* som ett programmål. Det näst viktigaste är *conversing*, vilket finns som ett programmål i 22% av utbildningarna. Muntliga presentationer är det minst viktigaste på arbetsplatserna, men det som utbildningar prioriterar mest (76%

Faktaruta 1: Utdrag ur utbildningsplanerna för programmen där finansiell ekonomi ingår

”För masterexamen skall studenten:”

- ”visa förmåga att i såväl nationella som internationella sammanhang muntligt och skriftligt klart redogöra för och diskutera sina slutsatser och den kunskap och de argument som ligger till grund för dessa i dialog med olika grupper”

”För kandidatexamen skall studenten:”

- ”visa förmåga att muntligt och skriftligt redogöra för och diskutera information, problem och lösningar i dialog med olika grupper”

har det i sina programmål). Crosling & Ward (2002) presenterar en enkätundersökning med en liknande slutsats. De visar att muntliga presentationer endast delvis uppfyller arbetsgivarnas krav på muntlig framställan hos anställda (gällande ekonomistudenter). Den större delen av muntlig framställan på jobbet sker nämligen informellt, och kräver andra färdigheter än de man övar på vid förberedda presentationer.

I en studie baserad på intervjuer av företagsledare (i USA) av Maes, Weldy & Icenogle (1997) ombads respondenterna att rangordna olika kompetenser, bland andra muntlig kommunikation, problemlösning, motivation, beslutsfattande, samarbetsförmåga, och akademisk förmåga. Resultaten visar att muntlig kommunikation är den enskilt viktigaste faktorn vid anställningsbeslut till ledande positioner. I en uppföljande studie finner författarna att den typ av muntlig kommunikation som värderas högst och också används mest är *listening skills*, *conversational skills*, och *following instructions*. Återigen hamnar presentationsförmågan betydligt längre ner i rangordningen.

Det finns tecken som tyder på att studenterna inser att enbart en universitetsutbildning inte är tillräckligt för lyckas på arbetsmarknaden. Kavanagh & Drennan (2008) undersöker uppfattningar hos arbetsgivare och redovisningsstudenter på tre universitet i Australien. Studenternas uppfattning undersöktes i en enkätundersökning, och arbetsgivarna i semi-strukturerade intervjuer. Resultaten visar att studenterna är medvetna om arbetslivets krav på kommunikation och andra förmågor som inte ingår i universitetens läroplaner. Studenter och arbetsgivare i undersökningen är eniga om att grundläggande attribut inte utvecklas tillräckligt i utbildningarna. I linje med detta ser vi på Stockholms universitet att de flesta studenter i finansiell ekonomi har deltidsanställningar vid sidan av sina studier, samt engagerar sig i föreningslivet för att bredda sin kompetens. Typen av arbetsuppgifter i dylika aktiviteter är emellertid

högst varierande. Det är därför orimligt att anta att studenterna genom såna sidoaktiviteter utvecklar de kompetenser som utbildningen inte förmedlar.

1.2 Orsaker

Finansiell ekonomi är ett ämne där kvantitativa färdigheter är viktiga, men det är också en samhällsvetenskap där det är viktigt att kunna argumentera för och förklara en slutsats. Att ekonomiutbildningarna inte lägger större vikt vid muntlig framställan kan enligt Crosling & Ward (2002) bero på att tid och resurser för detta är knappa, och att lärarna inte är utbildade för att betygsätta muntlig framställan. Ett annat problem som framhålls är problematiken kring att presentationer av grupparbeten försvårar individuell betygsättning.

I kurserna i finansiell ekonomi på Stockholms universitet läggs stor vikt i examinationen på kvantitativa färdigheter, i form av problemlösning som inkluderar numeriska och analytiska beräkningar (ekvationslösning). I typfallet ombeds studenterna också att tolka sina lösningar med ekonomiska resonemang, vilket sker skriftligen i samband med sluttentamen. Många kurser, inklusive uppsatskurserna, inkluderar också muntliga presentationer av grupparbeten. Mig veterligen finns ingen kurs som examinerar seminarieaktivitet i någon annan form än att man ger poäng för närvaro.

1.3 Begrepp

Maes, Weldy & Icenogle (1997) diskuterar distinktionen mellan begreppen *skill* och *competency* (p. 68). Jag översätter begreppen som *färdighet* och *kompetens*. En färdighet avser att utföra en viss rutinmässig uppgift. I kontexten av finansiell ekonomi anser jag att vi lägger stor vikt vid färdigheter i examinationen. Att kunna lösa ekvationer och kvantitativa problem, att kunna använda statistiska verktyg, att kunna redogöra för olika begrepp, och att kunna hålla muntliga presentationer av utförda arbeten. Kompetens, däremot, avser att hantera uppgifter som inte är rutinmässiga. Det handlar om studentens förmåga att tillämpa sina kunskaper i nya situationer, vilket är svårare att examinera än färdigheter. Maes, Weldy & Icenogle (1997) framhåller också, med referens till Kanungo & Misra (1992), att kompetenser är generiska. De kan användas i många olika sammanhang och är viktiga för att kunna hantera oväntade eller ovissa situationer.

Jag ser distinktionen mellan färdighet och kompetens som en bra motivering till varför muntlig kommunikation bör ingå i lärandeaktiviteterna i kurser i finansiell ekonomi, och även för att muntlig kompetens kan bedömas. Inom kompetensbegreppet ryms *self-efficacy*, vilket avser självständighet i problemlösning. Schwieler (2007) framhåller, med referens till Knight and Yorke (2003), self-efficacy som en viktig förmåga för studenters anställningsbarhet. Jag tror att förmågan att referera och resonera kring ekonomiska problem muntligen är en viktig del av self-efficacy inom fältet, och kan vara

avgörande för en students framtida karriär. Till kompetenser kopplas också ofta *self-efficacy beliefs*, vilket betonar att en student inte bara har kompetensen för att hantera nya situationer, men också har självförtroendet att nyttja sin kompetens fullt ut. (Pajares, 1996, i en diskussion av Bandura, 1986). En student med stark övertygelse om sin egen kompetens är mer ihärdig och motståndskraftig i sitt sätt att lösa uppgifter. Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons (1992) visar att studenters syn på sin egen förmåga genomsyrar hur de sätter upp mål för sina studier och vilka studieresultat de uppnår.

1.4 Åtgärder

Jag diskuterar här först metoder för att utveckla studenters muntliga kommunikationsförmåga, och fortsätter sedan med verktyg för att bedöma densamma.

1.4.1 Undervisningsmetodik för muntlig kommunikation

Muntlig kommunikationsförmåga ges idag ett stort utrymme inom högre utbildning för exempelvis vårdyrken, särskilt läkare och sjuksköterskor. Inom dessa fält finns det också ett omfattande utbud av akademiska studier om vilka undervisningsmetoder som är effektiva. Inom andra grenar av högre utbildning, däribland ekonomiämnena, har utvecklingen av studenternas muntliga kommunikation en mer tillbakadragen roll.

Inom akademisk litteratur inriktad på undervisning i ekonomi framhålls ”learning by doing”. Flera studier pekar på värdet av praktik för utvecklande av kommunikativ och social förmåga hos ekonomistudenter (Tucker et al., 1998; Crebert et al. 2004). Ekonomistudenter på Stockholms universitet har i stor utsträckning jobb vid sidan av sina studier, men i vilken mån deras jobb ger dem tillfälle att diskutera innehållet i sin utbildning är oklart. Jag uppfattar därför att det är viktigt att utveckla den muntliga kommunikationsförmågan inom ramen för universitetets kurser, om inte annat som ett komplement till studenternas arbetslivserfarenhet.

För att få en uppfattning om vilka lärandeaktiviteter som är effektiva i att utveckla studenters muntliga kommunikation vänder jag mig till litteraturen för undervisning inom vårdyrkena. Berkhof et al (2011) tillhandahåller en översikt av ett stort antal systematiska utvärderingar av undervisningsmetoder för muntlig kommunikation. Deras huvudresultat är att effektiv undervisning inom ämnet är student-centrerad (*learner-centred*) och inkluderar praktiska övningar. Mer specifikt framhåller de diskussioner i smågrupper, löpande feedback, och rollspel som exempel på effektiva aktiviteter. Vidare finner de att undervisningen blir mer effektiv om den sprids över en längre period, snarare än att den koncentreras till ett enskilt tillfälle. Föreläsningar och skriftlig information om muntlig framställan förefaller inte vara effektivt, åtminstone inte utan att kombineras med praktiska övningar.

I utvecklingen av lärandeaktiviteter som involverar muntlig kommunikation bör man hålla i åtanke att

många studenter, åtminstone initialt, kan känna rädsla inför såna aktiviteter. Fenomenet är känt som *communication apprehension*, och finns belagt i en omfattande litteratur, se Payne & Richmond (1984) för en översikt. Joyce, Hassall, Arquero Montano & Anes (2006) genomför en enkätundersökning för redovisningsstudenter, med frågor om hur de ser på muntliga presentationer, intervjuer, grupparbeten, och konversationer. Resultaten visar att studenterna känner obehag inför muntlig kommunikation. Dylika obehag kan hanteras i kursutvecklingen genom att bygga upp en trygg miljö för lärandeaktiviteterna i muntlig kommunikation, till exempel genom att dela in studenterna i smågrupper.

1.4.2 Bedömning av muntlig kommunikativ förmåga

Vad bör man tänka på vid bedömning av studenters muntliga kommunikation? Van der Vleuten & Schuwirth (2005) diskuterar tre centrala begrepp: *reliability*, *validity* och *educational impact*. Jag översätter dem till reliabilitet, validitet och lärandeeffekt. Med reliabilitet avses huruvida man skulle få samma resultat om betygsättningen upprepades. Validitet avgör om de uppsatta kriterierna mäter rätt saker, det vill säga om examinationen faktiskt fångar upp de förmågor som stipuleras av betygskriterierna. Lärandeeffekt fångar hur examinationen påverkar studenternas lärande. Även Joughin (2010) framhåller reliabilitet och validitet, men också *fairness*, som jag översätter till rättvisa. Det avser att examinationen går till på ett sånt sätt att alla studenter har samma möjlighet att visa vad de kan.

En bedömningsmatris kan vara bra för att säkerställa reliabilitet, validitet och rättvisa. Dunbar, Brooks och Kubicka-Miller (2006) beskriver hur detta kan utformas och implementeras. Joughin (2010) framhåller också hur man kan förbereda studenterna på examinationen, så att de vet vad de ska vänta sig. Han rekommenderar att bedömningsmatrisen kommuniceras till studenterna i förväg för att de ska förstå hur bedömningsprocessen går till. Joughin (2010) skriver också att många universitet kräver att muntlig examination spelas in för att möjliggöra omprövning av satta betyg.

2 Design

2.1 Syfte

Syftet med den här uppsatsen är att utveckla och utvärdera lärandeaktiviteter med muntlig kommunikation inom ämnet finansiell ekonomi.

I linje med resultaten från undervisning inom vårdyrkena utvecklar jag återkommande seminarier som blandar diskussioner i smågrupper och helklass, samt lägger in interaktiva diskussionsmoment i mina föreläsningar. Dessa lärandeaktiviteter syftar till att aktivera och utveckla studenternas muntliga kommunikation.

Det ska betonas att den kurs jag utvecklar primärt handlar om finansiell ekonomi. Jag använder den muntliga kommunikationen som ett verktyg för inlärning och fördjupad förståelse. Bedömningen av muntlig kommunikation fokuserar på vad som sägs, snarare än hur det sägs – på innehållet snarare än retoriken. Icke desto mindre syftar de muntliga aktiviteterna till att utveckla studenternas kommunikativa förmåga, i linje med lärandemålen på programnivå.

2.2 Kontext

Jag startade hösten 2017 en ny tillvalskurs för masterstudenter i finansiell ekonomi på företagsekonomiska institutionen vid Stockholms universitet. Studenterna läser andra året på programmet Master in Banking and Finance (MBF). Kursen behandlar finansmarknadernas struktur (Financial Market Structure), vilket handlar om hur lagstiftning, teknologi och handelsplatsers regler och traditioner påverkar investerarnas handelsstrategier och marknadens kvalitet. Kursen kombinerar grundläggande teoretiska och empiriska koncept med aktuella frågor inom området. Utöver föreläsningar och seminarier baserade på kursboken och akademiska artiklar, innehåller kursen datorlaborationer med analys av marknadsdata, samt ett flertal gästföreläsningar.

När jag startade kursen hade jag en pedagogisk idé att utmana studenterna att diskutera materialet muntligen. I MBF-programmet läggs stor vikt vid tentor i slutet av varje kurs, och jag tror att man då missar att utveckla och examinera studenternas förmåga att argumentera muntligen. Jag valde därför att satsa mycket på diskussion på föreläsningar och seminarier, samt bestämde mig för att betygsätta seminarieaktivitet. När jag implementerade detta hade jag ännu ingen tanke på den här uppsatsen, och jag hade inga förkunskaper i undervisning och examination i muntlig framställan.

Kursen inkluderar fyra tvåtimmarsseminarier med ca 20 studenter i varje grupp. Inför varje seminarium läser studenterna akademiska artiklar och besvarar instuderingsfrågor. För att skapa en dynamik i seminarierna ger jag olika läsanvisningar till olika studenter. Inledningsvis låter jag ofta de studenter som läst samma text diskutera de förberedda instuderingsfrågorna, så att de kan klargöra om de kommit fram till samma svar. Senare under seminariet bryter jag upp grupperna i tvärgrupper och låter dem diskutera vad artiklarna har för likheter och skillnader. Jag använder också oförberedda uppgifter, där studenterna tvingas applicera vad de har läst i en ny kontext och tänka kritiskt på materialet.

Faktaruta 2 innehåller ett utdrag ur studieanvisningen som beskriver examinationsmomentet med muntlig framställan.

Under seminariets gång observerar jag aktiviteten i de olika grupperna. Jag interagerar också med dem och skjuter in frågor för att leda diskussionen framåt. Om det är några studenter som tar mindre plats i diskussionen försöker jag också få igång dem genom att ställa frågor direkt till dem. När seminariet är slut för jag minnesanteckningar som sedan ligger till grund för betygsättningen.

Faktaruta 2: Utdrag ur studieanvisningen, FMS, 2017

Active participation carries a weight of 20% of the final grade. There are three passing grades: Excellent (yielding 100 points), Good (75 points) and Sufficient (50 points). The failing grade yields zero points.

At the first lecture "name tents" will be distributed. You should bring the name tents to all course activities and keep them clearly visible.

The grading criteria for active participation are as follows:

- *Sufficient* requires active participation in at least three out of four seminars. Active participation means that you read assigned materials ahead of the seminar and participate in the seminar discussions by making referrals to assigned materials.

- *Good* requires, in addition to the above, that you demonstrate a good understanding of the materials, and contribute to the discussion by reflecting on the theory, methodology, and policy relevance of assigned academic articles. Furthermore, you should take an active role in the seminar discussions.

- *Excellent* requires, in addition to the above, that you demonstrate an in-depth and detailed understanding of the seminar materials, and reflect critically on them. In addition, you should take a leading role in the seminars.

Jag använder flera verktyg för att överbrygga eventuell *communciation apprehension* hos studenterna. För det första försöker jag skapa en bra relation till alla studenter genom att lära mig alla namn på ett tidigt stadium i kursen. Studenterna får namnskyltar som de har med sig på både seminarier och föreläsningar. För det andra använder jag smågrupper för att alla studenter ska komma till tals och känna trygghet att uttrycka sig. Slutligen gör användandet av frågor de förberett sig på att alla har chansen att tänka igenom sina svar i god tid innan seminariet.

3 Implementeringsplan

Det första steget för mitt projekt togs redan i och med att jag gav kursen i finansiell marknadsstruktur (FMS) höstterminen 2017. Jag inkluderade där muntlig framställan under seminarierna som ett examinationsmoment. Momenten gavs en vikt om 20% och betygsattes i tre nivåer, Sufficient, Good,

och Excellent. Jag formulerade kriterier för dessa betygssteg, vilka återgavs i uppgift 4. Betygskriterierna baserades på såväl deltagande och ledarskap i diskussioner som kunskaper, djup och kritiskt förhållningssätt i argumenten.

Under höstterminen 2018 gav jag kursen för andra gången, och jag hade då möjlighet att utveckla det muntliga momentet ytterligare. Jag introducerade då en bedömningsmatris för att förbättra reliabilitet och validitet i betygssättningen. I linje med litteraturen diskuterade jag matrisen med studenterna i början av kursen, för att på så sätt tydligt kommunicera hur betygen sätts och vad som krävs för de olika betygsnivåerna.

Jag hoppas att jag med denna rapport som grund tillsammans med mina kollegor på institutionen ska kunna utveckla finansstudenternas kompetens i muntlig framställan. Naturliga kontaktpersoner i sammanhanget är de programansvariga för de två program som vi undervisar finansiell ekonomi i, kandidatprogrammet i företagsekonomi och masterprogrammet i bank och finans. En utgångspunkt för diskussionen kan vara att förmåga till muntlig framställan i dialog med olika grupper finns inskrivet i lärandemålen för båda programmen.

För att sprida resultaten av det här projektet till andra lärare i finansiell ekonomi (och också övriga ämnesinriktningar inom företagsekonomiska institutionen) planerar jag att hålla ett internt seminarium. Vi har en intern seminarieserie där vi ibland diskuterar pedagogikfrågor, där intresserade kollegor närvarar. Jag tror att detta skulle vara ett lämpligt forum för att informera och för vidare diskussion.

4 Utvärdering

Som grund för utvärderingen av mitt projekt använder jag dels kursenkäter som studenterna fyller i vid kursens slut, dels data som visar studenternas prestationer i de olika kursmomenten.

4.1 Kursenkät 2017

Kursenkäterna är webbaserade enkäter som studenterna fyller i när lärandeaktiviteterna för kursen avslutats, men när den slutliga examinationen återstår. Studenterna har i allmänhet ännu inte fått resultaten på de olika examinationsmomenten när de fyller i enkäten. Enkätfrågorna följer en mall som används för alla kurser vid institutionen. Mallen presenteras i ett appendix.

Kursenkäten för det första kurstillfället (2017) visar att studenterna uppskattade seminarierna. Av kursens 34 studenter besvarade nästan 80% kursenkäten. Mer än hälften (52%) av respondenterna gav seminarierna högsta betyg på fråga 3 (*”To what extent have the seminars/exercises enriched your learning process.”*). Endast en respondent gav ett lägre omdöme än 3 av 5. I fritextkommentarer i

enkäten märks följande omdömen:

Bland fritextkommentarerna framgår både positiva och negativa sidor av seminarieaktiviteterna och bedömningen därav.

(i) *"Thought the seminars were a bit hard to show how good you were since the teacher most of the seminars walked around and might be there when you did participate or might not. So I think it is a bit hard for the teaher to give a good valuation on that. Maybe have pass or not pass intead."*

(ii) *"Maybe the grading is a bit difficult to do in the seminars, the distinction between 75% and 100%."*

(iii) *"I really liked the format of the seminars with the discussions, it would have been nice to know the format more clearly beforehand."*

(iv) *"It was very difficult to understand the seminars, since they were focused on high level literature and we barely knew the basic concept of market structure."*

I fråga 6 ombeds studenterna att återge i vilken utsträckning lärarens återkoppling berikat deras inlärning (*"The feedback that I have received during the course has enriched my learning process."*). Frågan är inte specifik för seminarierna. Resultatet här är mer blandat, med ett genomsnitt på 3.9 på en skala från 1 till 5. Tre studenter ger ett lägre omdöme än 3 av 5. Vad som ligger bakom spridningen framgår dock inte bland fritextkommentarerna kopplade till frågan, vilka är övervägande positiva:

(v) *"The seminar structure was a great platform"*

(vi) *"It is helpful to students to get feedbacks from the very beginning of the course to the end. Developing a students-professor relationship characterised by mutual trust and communication paves the ground for a successful course."*

4.2 Kursenkät 2018

Även för det andra kurstillfället (2018) visar kursenkäten att studenterna upplever seminarierna som positiva och lärorika. Enkäten hade något lägre svarsfrekvens än vid första tillfället. Av 44 studenter var det 26 som fyllde i enkäten, knappt 60%. Jämfört med andra kurser på institutioner är detta fortfarande en relativt hög svarsfrekvens. Andelen respondenter som gav seminarierna högsta betyg på fråga 3 var 46%, vilket är jämförbart med det första kurstillfället (52%). I likhet med första kurstillfället var det endast en respondent som gav ett lägre omdöme än 3 av 5.

Relevanta fritextkommentarer om seminarierna i allmänhet:

(vii) *”We learn a lot on the topic and the seminars were very interesting, especially by the way we needed to prepare them.”*

(viii) *“Seminars were great! A shame there wasn't more grade weighting towards them. 20% for seminar in my opinion.” [Notering: Seminarierna har redan en vikt av 20% i betyget.]*

(ix) *“The seminars are a very good way to discuss concepts and articles. I think it helps students to develop communication skills.”*

(x) *“The seminars allowed us to focus on different subjects from the course, and to discuss it with other fellow colleagues.”*

(xi) *“The seminars helped by far the most. The tempo of the course was high, but it felt necessary since the subject is new to everyone.”*

Fritextkommentarer som framför synpunkter på eller föreslår förändringar av seminariernas upplägg:

(xii) *“The seminars were fun overall, only the discussions inside the groups were sometimes a little bit redundant and felt lengthy.”*

(xiii) *“No transparency/feedback on the course participation. Uncertainty about what is actually expected to get 100 percent.”*

(xiv) *“I think the gap between the grading criteria is too much. Loosing 25 marks everytime e.g. getting 75 out of 100 only if there is something missing in the assignment. It doesn't sound fair and it effects the overall grade as well. In regard to this we had 100, 90, 80 and so on grading criteria in other courses, which in comparison is a lot better.” (sic)*

(xv) *“The assignment only have 3 grades: 50,75, and 100, which I thought there was a big gap between grades. For instance, if we compare it then it will be E,C, and A. There might be someone that deserve 85 point but instead that person will only get 75. I don't think the large gap between grades are fair enough.”*

På frågan gällande lärarens återkoppling (Fråga 6) var det återigen en stor spridning i svaren, även om det positiva fortfarande överväger. På en skala från 1 till 5 är genomsnittet 3.7, och det är fem studenter som ger ett lägre omdöme än 3 av 5. I fritextfältet framgår denna gång både positiva och negativa omdömen. Det ska hållas i åtanke att dessa omdömen inte är specifika för seminarierna, utan gäller kursen som helhet.

(xvi) *”We didn't receive any feedback.”*

(xvii) *“Unfortunately no feedback and final exam is in one week.”*

(xviii) *“Good feedback during the seminars.”*

(xix) *“Björn has been very engaged in the learning proccess and was always there to answer any questions.”*

(xx) *"I really like that you include a lot of articles in the seminars."*

Slutligen, i fritextfältet till Fråga 7 ("What could be improved for next time?") framkommer en synpunkt på transparensen kring bedömningen av seminarieaktivitet.

(xxi) *"Explain in detail what is expected in the seminars to get full points. Feedback after one or two seminars in order to be able to adjust own participation in the seminars."*

4.3 Statistisk analys av studenters prestationer

En intressant fråga är huruvida de studenter som visar framfötterna på seminarierna också är de bästa studenterna på sluttentan, och vice versa. Jag undersöker detta för de två kurstillfällena. Noterbart är att seminariebetygen sätts innan ordinarie sluttentamen rättas. Analysen inkluderar både ordinarie tenta och omtenta, men exkluderar de studenter som aldrig uppnådde ett godkänt betyg.

Underlaget är alltför litet för en omfattande statistisk analys, men en enkel korrelationsanalys låter sig göras. Jag finner ett positivt samband mellan seminariebetyg och sluttentamenspoäng. Korrelations-koefficienten beräknad på båda kurstillfällenas resultat är 0.52. Trots att detta är en hög korrelation indikerar resultatet att de två momenten i viss utsträckning fångar upp olika färdigheter.[1]

En något mer nyanserad analys kan göras genom att dela in studenterna i grupper utefter deras tentamensresultat och beräkna medelvärden för respektive grupps seminarieresultat. Resultatet av detta visas i Tabell 1, nedan. Jag noterar att gruppen som får mellan 70 och 79 poäng på tentamen 2017 har högre betyg på seminarierna (86.11) än de studenter som får mellan 80 och 89 poäng på tentamen. Detta är ytterligare ett tecken på att seminarierna fångar upp andra färdigheter än sluttentamen. Ett liknande mönster finns 2018, där tätgruppen på sluttentamen (90 eller högre) bara får 75 poäng på seminarierna, men det ska noteras att denna grupp enbart innehåller en student.

[1] Det ska noteras att betygsstegen (50, 75 och 100) för seminariebetyget gör att en perfekt korrelation inte är möjlig, eftersom tentamenspoängen sätts på en kontinuerlig skala från 45 till 100.

Tabell 1. Studenternas resultat på sluttentamen och seminariemomentet

Grupper baserade på sluttentamens-resultat	Medelvärde seminariebetyg 2017	Medelvärde seminariebetyg 2018	Medelvärde seminariebetyg 2017 & 2018	Antal studenter 2017 & 2018
45 – 59	58.33	75.00	62.50	12
60 – 69	75.00	75.00	75.00	14
70 – 79	86.11	84.09	83.70	23
80 – 89	81.25	95.00	90.00	10
90 eller högre	100.00	75.00	91.67	3

5 Analys

5.1 Kort sammanfattning av resultat

Utfallet av det här projektet är positivt. Kursutvärderingarna visar att studenterna uppskattar kursen som helhet, och även seminarieverksamheten specifikt. Omkring hälften av studenterna i båda upplagorna av kursen upplever att seminarierna i mycket hög utsträckning har berikat deras inlärningsprocess. Jag upplever också själv att övningarna i muntlig kommunikation vid seminarierna gör att trösklarna för att få igång diskussioner även på föreläsningarna sänkts. En statistisk analys av hur seminariebetygen förhåller sig till resultaten på den skriftliga tentamen visar på en positiv korrelation, men också att de båda examinationsmomenten kompletterar varandra.

5.2 Analys i förhållande till litteraturen

5.2.1 Utveckling av muntlig kommunikationsförmåga

Det är svårt att på kort sikt bedöma i vilken utsträckning en generisk kompetens som muntlig kommunikation förbättras som en konsekvens av aktiviteter i en enskild kurs. Utvärdering av detta vore rimligare att göra på programnivå. Många av resultaten pekar emellertid på att momenten har gynnat den muntliga förmågan.

Flera av enkätsvaren är i linje med resultaten i översiktsartikeln av Berkhof et al. (2011). Det tydligaste är fritextsvar (ix), som uttryckligen säger att övningen gagnar kommunikationsförmågan. Studenterna framhåller också att löpande återkoppling under kursens gång (Fråga 6) berikar deras inlärningsprocess, vilket stämmer överens med resultaten i Berkhof et al. (2011). Frågan är ställd i allmänhet, men seminarierna är det enda moment där löpande feedback förekommer.[2] Fritextsvaren (vi), (xviii) och (xix) betonar också den löpande återkopplingen.

Gällande den ångest som vissa studenter kan uppleva inför muntlig kommunikation i klassrummet (Payne & Richmond, 1984; Hassall, Arquero Montano & Anes, 2006) noterar jag kommentar (vi), som framhåller att ömsesidig tillit mellan lärare och studenter banar väg för en framgångsrik kurs. Dylik respekt är mycket viktig för att överbrygga svårigheter. Jag vill här också lägga till att jag tror att den flergradiga betygssättningen är en motivationsfaktor som hjälper studenterna att komma över sina trösklar för att ta till orda. Jag noterar också att de återkommande seminarietillfällena, med liknande upplägg varje gång, gör att studenter som är tysta i början av kursen efterhand blir mer aktiva.

5.2.2 Bedömning av muntlig kommunikationsförmåga

Bedömningen av muntlig kommunikation var den del av kursutvecklingen som jag själv såg som den största utmaningen inför projektet. Ambitionen att betygsätta den muntliga aktiviteten kräver dels att man som lärare snabbt lär sig namnen på alla studenter, dels att man har tydliga kriterier för hur betygen ska sättas. Resultaten visar att även studenterna funderar mycket kring detta.

Att ha en flergradig betygsskala, snarare än godkänt/icke godkänt. För att underlätta betygssättningen valde jag vid båda kurstillfällena att tillämpa relativt få betygssteg: 50, 75 och 100. Fler betygssteg skulle kräva mer nyanserade betygskriterier, vilket skulle kunna innebära att jag som examinator skulle behöva ytterligare noteringar från seminarietillfällena. Studentkommentarerna (exempelvis (i) och (ii)) belyser dock att detta kan leda till svåra gränsdragningar. Kommentar (i) föreslår att den flergradiga modellen ska överges, medan (xiv) och (xv) går i motsatt riktning och föreslår en femgradig skala. Motiveringen i alla tre kommentarerna bygger på rättviseargument, vilket relaterar till diskussionen i Joughin (2010). Jag överväger att inför nästa kurstillfälle ändra till en femgradig skala, då jag själv ibland upplevde gränsdragningen som problematisk. Eftersom betyget är en sammanvägning av 3-4 seminarietillfällen kan det vara rimligt att ha fem steg på betygsskalan, utan att jag för den sakens skull behöver se femgradiga nyanser på enskilda seminarier.

Problemet som lyfts fram i kommentar (i), att läraren inte är konstant närvarande i diskussionen

[2] Jag bedömer att de negativa kommentarerna (xvi) och (xvii) syftar på att studenterna vid enkättillfället ännu inte fått betyg på kursens delmoment.

eftersom det är många grupper att lyssna på, relaterar också till reliabilitet (Van der Vleuten & Schuwirth, 2005). Skulle en upprepad examinering ge samma resultat för samma prestation? Jag anser att reliabiliteten tillgodoses av att det är fyra seminarietillfällen, och att jag därmed har goda möjligheter att få en helhetsbild av en students prestationer.

För att försäkra mig om att examineringen håller hög validitet och reliabilitet införde jag inför det andra kurstillfället en bedömningsmatris. Jag utformade matrisens kolumner för att fånga upp betygskriterierna tre huvudsakliga dimensioner: närvarande och förberedd; passiv/aktiv/ledande roll i diskussionerna, samt djup och kritiskt tänkande i muntliga resonemang. Detta är i linje med rekommendationer från Dunbar, Brooks och Kubicka-Miller (2006). Vidare lade jag betydande tid på att diskutera bedömningen med studenterna vid det första seminariet, i enlighet med Joughin (2010). Trots detta pekar fritextkommentar (xiii) på att det är oklart vad som krävs för att få högsta betyg, samt att det är svårt att veta hur man ligger till. Inför kommande kurstillfällen funderar jag på om det vore möjligt att efter de två första seminarietillfällena delge studenterna hur de presterat dittills. Hur detta ska administreras utan att ta för mycket seminarietid i anspråk är dock oklart.

En aspekt som lyfts fram av Joughin (2010) är rättssäkerheten i examinationen av muntlig kommunikation. Vid skriftlig tentamen har studenter vid Stockholms universitet rätt att begära omprövning av resultat, till exempel om de inte håller med om lärarens bedömning. I det här momentet är sådan omprövning inte möjlig eftersom seminarierna inte spelas in. Jag har i dagsläget inte klart för mig huruvida universitetet ger liknande möjligheter för mindre examinationsmoment (i detta fall 20% av totalbetyget). Jag har svårt att se hur inspelning av seminariediskussionerna skulle vara praktiskt genomförbart.

5.3 Analys i förhållande till begrepp

I utvärderingen av det här projektet är det viktigt att inse att muntlig kommunikation är en generisk kompetens (Maes, Weldy & Icenogle, 1997). Effekten av att introducera smågruppsdiskussioner i en enskild kurs beror därför på studenternas bakgrund och på innehållet i övriga kurser i programmet. Den aktuella kursen ligger i den tredje terminen av fyra på programmet, men studenterna har dessförinnan enbart exponerats för muntlig kommunikation i form av presentationer av grupparbeten.

För att på ett optimalt sätt utveckla studenternas muntliga kommunikation bör man titta på hela kursportföljen, och gärna bygga in en progression i lärandeaktiviteterna. En god muntlig kommunikation inkluderar dels en trygghet i ämneskunskaperna (färdigheter), vilka studenterna förvärvar i de enskilda kurserna. Det inkluderar också kompetensen att uttrycka sig och argumentera på ett bra sätt, och att man kan lyssna in andras argument, vilket man behöver öva på löpande. Sist men inte minst kräver den muntliga kommunikationen ett gott självförtroende. Om man är trygg i sina

ämneskunskaper och i sin muntliga kompetens, har man självförtroendet att argumentera för sin ståndpunkt eller förklara ett sammanhang på ett bra sätt. Detta relaterar tydligt till self-efficacy beliefs (Pajares, 1996).

Resultaten i bedömningen av den muntliga kommunikationen är positivt relaterade till resultaten i den skriftliga tentamen. Den höga korrelationen stödjer tesen att ämneskunskapen är viktig för självförtroendet att ta en ledande roll i seminariediskussionerna (vilket var ett kriterium för bedömningen av den muntliga kommunikationen). Att korrelationen inte är högre än 0.5 kan emellertid också ses som ett stöd för att ämneskunskap inte är tillräckligt. För att lyckas i den muntliga kommunikationen krävs dessutom en kompetens att föra samtal, våga ta plats i diskussionen, och att formulera sina tankar muntligen även på oförberedda frågor. Den kompetensen är svår att fånga upp i en skriftlig tentamen, men central för arbetsgivare i finansbranschen. Det är en slutsats som jag tycker att utbildningar i finansiell ekonomi ska ta fasta på.

5.4 Praktiska råd

Upplägget med seminarierna i min kurs bygger på att man som lärare har kapacitet att bedöma studenternas prestationer på ett bra sätt (i termer av reliabilitet, validitet och rättvisa). Detta kräver att seminariegrupperna inte är för stora. Till exempel upplevde jag det som betydligt svårare när jag vid ett tillfälle hade en grupp på 22 studenter, jämfört med den andra gruppen med 18 studenter. Jag antar att det också blir svårare ju fler seminariegrupper man har, eftersom det är viktigt att lära sig namnen på alla studenter. Det är viktigt både för bedömningen och för att skapa en bra relation till studenterna (för att hantera eventuell communication apprehension). Ett alternativ för större grupper skulle vara att frångå den flergradiga betygsskalan, och istället ge godkänt betyg till de studenter som uppfyller något slags grundläggande kriterium (exempelvis att vara närvarande och förberedd). Jag ser dock bedömningen som en viktig motivationsfaktor, och är inte säker på att det skulle falla väl ut att frångå den flergradiga bedömningsskalan.

Två viktiga faktorer att beakta är huruvida bedömningen är förenlig med universitetens principer om anonymitet och omprövning i bedömningen. Såvitt jag vet tillämpas dessa principer i mitt fall för skriftlig tentamen, men inte för delmoment som det här rör sig om. Icke desto mindre bör man som lärare och examinator naturligtvis hålla olika diskrimineringsaspekter i åtanke, för att därmed försäkra sig om att bedömningen blir rättvis.

Slutligen är det viktigt att bedömningen av kommunikationen inte går ut över kvaliteten i diskussionen. Man skulle kunna tänka sig att det blir hård konkurrens om ordet, när alla studenter vill ta en ledande roll i diskussionen. Jag hanterade detta genom att betona att god muntlig diskussion också inkluderar att lyssna på varandra, hänvisa till varandras inlägg, och att ge varandra utrymme. Med dessa

grundregler, i kombination med att jag själv försöker fördela samtalstiden, har jag inte sett några problem med att studenter konkurrerar ut varandra.

6 Slutsats

Muntlig kommunikation är en av arbetsmarknaden efterfrågad kompetens i finansiell ekonomi som inte tillräckligt möts av lärandeaktiviteterna i den högre utbildningen. Muntlig kommunikation täcks in i programmålen på såväl bachelor- som masternivå, men lärandeaktiviterna som utvecklar den kompetensen är få. Dessutom visar forskningen att den dominerande typen av lärandeaktivitet, förberedda muntliga presentationer, varken är det som mest efterfrågas på arbetsmarknaden eller det som enligt litteraturen bäst utvecklar den munliga kommunikationskompetensen.

För att utveckla kompetensen inom området rekommenderar jag en översyn av lärandeaktiviteterna på programnivå, så att studenterna successivt kan bygga upp sin kommunikationskompetens. Litteraturen visar att diskussioner i smågrupper med löpande återkoppling från läraren och hög grad av studentaktivitet är gynnsamma verktyg för utveckling av kompetensen. Vid bedömning av muntlig kommunikation är det viktigt att ha tydliga kriterier, och att diskutera med studenterna vad som förväntas av dem. Som lärare är det användbart att utveckla en bedömningsmatris som tydligt korresponderar till bedömningskriterierna.

7 Litteraturlista

Bandura, A. (1986). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman, New York.

Brink, K. E., & Costigan, R. D. (2015). Oral communication skills: Are the priorities of the workplace and AACSB-accredited business programs aligned? *Academy of Management Learning & Education, 14*(2), 205-221.

Crebert, G., Bates, M., Bell, B., Patrick, C. J., & Cragnolini, V. (2004). Developing generic skills at university, during work placement and in employment: Graduates' perceptions. *Higher Education Research & Development, 23*(2), 147-165.

Crosling, G., & Ward, I. (2002). Oral communication: The workplace needs and uses of business graduate employees. *English for Specific Purposes, 21*(1), 41-57.

Dunbar, N. E., Brooks, C. F., & Kubicka-Miller, T. (2006). Oral communication skills in higher education: Using a performance-based evaluation rubric to assess communication skills. *Innovative Higher Education, 31*(2), 115.

Galaz, V., & Pierre, J. (2017). Superconnected, complex and ultrafast: Governance of hyperfunctionality in financial markets. *Complexity, Governance & Networks, 3*(2), 12-28.

Joughin, G. (2010). A short guide to oral assessment. Leeds Met Press in association with University of Wollongong. Nedladdad från http://eprints.leedsbeckett.ac.uk/2804/

Kanungo, R. N., & Misra, S. (1992). Managerial resourcefulness: A reconceptualization of management skills. *Human Relations, 45*(12), 1311-1332.

Kavanagh, M. H., & Drennan, L. (2008). What skills and attributes does an accounting graduate need? Evidence from student perceptions and employer expectations. *Accounting & Finance, 48*(2), 279-300.

Knight, P. och Yorke, M. (2003). *Assessment, learning and employability*. Open University, Buckingham.

Maes, J. D., Weldy, T. G., & Icenogle, M. L. (1997). A managerial perspective: Oral communication competency is most important for business students in the workplace. *Journal of Business Communication, 34*, 67-80.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research, 66*(4), 543-578.

Payne, S.K. and Richmond, V.P. (1984) A bibliography of related research and theory. In J.A. Day and J.C. McCroskey (Eds.), *Avoiding Communication*, Beverly Hills, California, Sage Publications.

Schwieler, E. (2007). Anställningsbarhet: Begrepp, principer och premisser. UPC-rapport 2007:2. Stockholms Universitet.

Söderberg, I. (2008). Finanssektorns framtida kompetensbehov. Rapport från Centrum för Bank och Finans, Kungliga Tekniska Högskolan.

Tucker, M. L., McCarthy, A. M., Hoxmeier, J. A., & Lenk, M. M. (1998). Community service learning increases communication skills across the business curriculum. *Business Communication Quarterly, 61*(2), 88-99.

Van Der Vleuten, C. P., & Schuwirth, L. W. (2005). Assessing professional competence: from methods to programmes. *Medical education, 39*(3), 309-317.

Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment:

The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal, 29*(3), 663-676.

Appendix: Mall för kursenkät

Stockholm University 106 91 Stockholm,Sweden
Tel +46 (0)8-16 20 00 www.su.se info@su.se

Stockholms universitet

Stockholm University

1. What do you think has worked well during the course? (You can choose more than one option).

- [ ] Information and administration
- [ ] Course structure
- [ ] Lectures
- [ ] Seminars, exercises, workshops, literature studies etc.
- [ ] Form of assessment
- [ ] Course literature
- [ ] Other

Comments:

2. To what extent have the lectures enriched your learning process?

- ( ) 5. Very well
- ( ) 4.
- ( ) 3.
- ( ) 2.
- ( ) 1. To a very small extent
- ( ) I did not participate for the most part.

3. To what extent have the seminars/exercises enriched your learning process?

- 5. Very well
- 4.
- 3.
- 2.
- 1. To a very small extent
- I did not participate for the most part.

Comments to question 2 and 3:

4. On the course each assignment is weighted by its importance to the overall assessment of the course. The student's results from the different assignments are added up to a total course score that is translated into a final overall grade.

To what extent has the assignments been appropriately weighted?

- 5. Very well
- 4.
- 3.
- 2.
- 1. To a very small extent

Comments:

5. The workload for this course (including class time and self-studies per week), was approximately:

- less than 21 hours per week
- 21-30 hours per week
- 31-40 hours per week
- more than 40 hours per week

6. The feedback that I have received during the course has enriched my learning process.

- ○ 5. Strongly agree
- ○ 4.
- ○ 3.
- ○ 2.
- ○ 1. Strongly disagree

Comments:

7. What could be improved for next time? (You can choose more than one option).

- ☐ Information and administration
- ☐ Course structure
- ☐ Lectures
- ☐ Seminars, exercises, workshops, literature studies etc.
- ☐ Form of assessment
- ☐ Course literature
- ☐ Other

Comments:

Intended learning outcomes

These are the intended learning outcomes as stated in the syllabus.

Upon completion of the course the students should be able to:
a. xxx (Knowledge and understanding)
b. xxx (Skills and abilities)
c. xxx (Judgement and approach)

8. To what extent does the learning outcomes listed above provide an accurate view of the course that you have just finished?

	5. Very well	4.	3.	2.	1. To a very small extent
Knowledge and understanding (XXX)	○	○	○	○	○
Skills and abilities (XXX)	○	○	○	○	○
Judgement and approach (XXX)	○	○	○	○	○

Comments:

9. Please choose the option that best applies to your previous study background at a university (higher education institute).

- ○ This is my first course.
- ○ I have studied up to 1 year.
- ○ I have studied up to 2 years.
- ○ I have studied up to 3 years.
- ○ I have studied more than 3 years.

10. What is your overall evaluation of the course? (5 being the highest score and 1 being the lowest.)

- ○ 5.
- ○ 4.
- ○ 3.
- ○ 2.
- ○ 1.