



Munnleg lokapróf í háskólakennslu: Kostir, áskoranir og upplifun nemenda

Vera Kristín Vestmann Kristjánsdóttir

► Abstract

► Um höfund

► About the author

► Heimildir

Munnleg lokapróf eru sjaldgæf í íslensku háskólakerfi þrátt fyrir aldalanga sögu. Sumar rannsóknir benda til þess að þau bjóði upp á dýpri innsýn í þekkingu og hæfni nemenda og geti þannig endurspeglad námsárangur með öðrum hætti en hefðbundin skrifleg próf. Í þessari grein er fjallað um munnleg próf sem matsaðferð í háskólakennslu, skoðaðir bæði kostir þeirra og áskoranir. Áhersla er lögð á upplifun nemenda, streitu og prófkvíða, auk þess sem borinn er saman árangur nemenda í munnlegum og skriflegum prófum. Rannsóknin byggir á spurningakönnun sem lögð var fyrir nemendur í námskeiði í viðskiptafræði við Háskólann á Akureyri, þar sem munnlegt lokapróf var tekið upp í stað hefðbundins skriflegs prófs. Niðurstöður sýna að þrátt fyrir að margir nemendur upplifi kvíða tengdan munnlegum prófum, meta þeir reynsluna yfirleitt jákvæða eftir á. Upplifun nemenda af að þreyta munnlegt próf reyndist marktækt ólík eftir því hvort þeir upplifðu streitu í prófinu eða ekki. Meirihluti þátttakenda taldi að munnlegt próf krefðist dýpri skilnings og þeir hefðu þar af leiðandi undirbúið sig betur fyrir prófið. Gögnin sýna einnig að meðaleinkunnir voru hærri hjá þeim nemendum sem þreyttu munnlegt próf en hjá fyrri árgöngum sem tóku hefðbundið skriflegt próf. Rannsóknin dregur fram mikilvægi þess að styðja nemendur í gegnum nýjar matsaðferðir og að munnleg próf geti stuðlað að réttlátara námsmati. Niðurstöðurnar styðja við fyrri rannsóknir sem benda til þess að munnleg próf geti verið áhrifaríkari leið til að meta dýpri skilning en skrifleg próf og efli mikilvæga hæfni fyrir atvinnulífið.

Efnisorð: munnleg próf, háskólakennsla, nemendaupplifun, námsmat, prófkvíði

Inngangur

Munnleg próf eiga sér aldalanga hefð í evrópsku háskólasamfélagi. Þau voru t.d. ríkjandi prófform við háskólana í Oxford og Cambridge allt frá miðöldum og fram á 19. öld, þar sem þau fólu í sér opinberar rökræður á latínu með virkri þátttöku fræðasamfélagsins (Stray, 2001). Í gegnum aldirnar hafa munnleg próf verið notuð til að meta skilning, þekkingu og vitsmunalega færni nemenda. Nú á dögum eru slík próf helst notuð í greinum á borð við læknisfræði og í tungumálanámi (Hazen og Hamann, 2020; Pearce og Lee, 2009). Með tilkomu skriflegra prófa dró verulega úr notkun munnlegra prófa en á síðustu árum hefur áhugi á þeim aukist á ný (Nallaya o.fl., 2024).

Í munnlegum prófum miðla nemendur þekkingu sinni í samtali við einn eða fleiri prófdómara. Rannsóknir benda til þess að munnleg próf geti verið áhrifarík leið til að sporna við svindli í prófum, sérstaklega í ljósi aukinnar notkunar gervigreindar í háskólanámi (Mariano o.fl., 2024). Þau gera kennurum kleift að meta hæfni nemenda sinna í rauntíma og tryggja þannig að niðurstöður endurspegli raunverulega þekkingu og skilning þeirra (Burke-Smalley, 2014).

Í háskólum hér á landi eru munnleg lokapróf mun fátíðari en skrifleg lokapróf. Samkvæmt yfirferð höfundar á prófformum á heimasíðum íslenskra háskóla haustið 2024 er hlutfall þeirra yfirleitt á bilinu 5–10% af öllum lokaprófum. Einn háskóli sker sig þó úr þar sem um helmingur allra lokaprófa var munnlegur.

Í þessari grein er fjallað um munnleg lokapróf í háskólakennslu, kosti þeirra og áskoranir sem þeim fylgja. Sérstök áhersla er lögð á upplifun nemenda af munnlegu prófformi, tilfinningar tengdar prófkviða og hvernig hægt sé að bregðast við þeim.

Greinin byggir á rannsókn á hönnun og framkvæmd munnlegs lokaprófs í námskeiði í viðskiptafræði við Háskólann á Akureyri. Í stað hefðbundins skriflegs prófs var tekin upp munnleg matsaðferð og síðan kannað hvernig nemendur upplifðu þessa breytingu. Markmið rannsóknarinnar var að leggja fræðilegt mat á kosti og áskoranir munnlegra lokaprófa í háskólakennslu og greina hvernig nemendur upplifa og bregðast við slíku prófformi.

Rannsóknarspurningarnar sem lagðar voru til grundvallar eru tvær:

Hverjir eru helstu kostir og áskoranir er tengjast munnlegum lokaprófum í háskólakennslu?

Hvernig upplifa nemendur munnleg próf sem lokamat í háskólakennslu?

Munnleg próf í háskólakennslu

Munnleg próf hafa löngum verið notuð sem matsaðferð í námi, einkum í námsgreinum þar sem mikilvægt er að meta tjáningarfærni og dýpt skilnings (Nallaya o.fl., 2024). Í háskólum eru þau þó einkum algeng í greinum á borð við læknisfræði og tungumál. Auk þess er munnlegt mat áberandi á lokastigi náms, til dæmis í formi munnlegra varna á lokaverkefnum og meistararitgerðum (Biggs og Tang, 2011; Hazen og Hamann, 2020; McNeill o.fl., 2024). Þrátt fyrir aldalanga sögu munnlegra prófa sem matsaðferðar hafa skrifleg próf orðið ríkjandi í háskólanámi, að hluta til vegna meiri stöðlunar og skilvirkni. Munnleg próf bjóða hins vegar upp á gagnvirkt samtal á milli nemenda og kennara þar sem nemendur geta sýnt styrkleika sína og kennarar geta greint á milli yfirborðskenndrar og raunverulegrar þekkingar nemenda sinna (Gardner og Giordano, 2023; Pearce og Lee, 2009; Theobald, 2021). Munnleg próf hafa þó sætt gagnrýni í fræðilegri umræðu um námsmat, einkum vegna þess að þau eru talin hafa minni áreiðanleika og takmarkað réttmæti þegar skortir á skýra uppbyggingu, samræmd matsviðmið og kerfisbundna framkvæmd. Matsniðurstöður geti verið háðar huglægu mati kennara og aðstæðum við próftöku (Nallaya o.fl., 2024).

Réttmæti og áreiðanleiki eru meðal helstu viðmiða sem leggja þarf til grundvallar faglegu og trúverðugu námsmati. Réttmæti vísar til þess að matsaðferðin mæli raunverulega þá hæfni sem henni er ætlað að meta, en áreiðanleiki lýsir stöðugleika og samræmi matsins, óháð matsaðila og aðstæðum (Biggs og Tang, 2011; Nallaya o.fl., 2024). Munnleg próf geta verið réttmæt, sérstaklega þegar markmið námsins fela í sér tjáningarfærni og rökfærslu en skortur á stöðlun og skýrum matsviðmiðum getur dregið úr bæði áreiðanleika og réttmæti (Gardner og Giordano, 2023).

Munnleg próf geta verið öflug leið til að meta þekkingu nemenda (Akimov og Malin, 2020; Gardner og Giordano, 2023; Theobald, 2021). Vygotsky (1978) var frumkvöðull í sálfræði náms- og vitsmunalegs þroska og lagði hann áherslu á að nám væri félagslegt ferli þar sem samskipti gegndu lykilhlutverki í mótun hugsunar. Í kenningu sinni um svæði hins mögulega þroska (e. zone of proximal development) bendir hann á að nemendur læri best þegar þeir fá stuðning til að þróa skilning sinn í gagnvirku umhverfi. Þó munnleg próf séu fyrst og fremst matsaðferð, bjóða þau einnig upp á gagnvirkt rými þar sem nemendur hafa tækifæri til að tjá hugsanir sínar, fá viðbrögð og skýra eigin skilning í rauntíma. Að auki taldi Vygotsky (1978) að tal væri ekki aðeins tjáningarform heldur lykilþáttur í vitsmunalegum þroska. Með því að meta þekkingu nemenda í gegnum samtal geta munnleg próf veitt innsýn í hugsunarferli nemenda sem getur stuðað að dýpri gagnrýninni hugsun og markvissari framsetningu þekkingar.

Þrátt fyrir að munnleg próf séu ekki ný af nálinni eru þau almennt sjaldgæf í stærri námskeiðum, einkum þegar nemendafjöldi er tuttugu eða fleiri (Gaines og Burrows, 2024). Þetta breyttist þó að einhverju leyti í COVID-19 faraldrinum þar sem munnleg próf voru víða notuð til að meta þekkingu nemenda, án þess að nemendur þyrftu að mæta á staðinn eins og áður var nauðsynlegt. Flestir nemendur höfðu þá litla sem enga reynslu af munnlegum prófum (Lubarda o.fl., 2021). Margir nemendur áttu erfitt með að búa sig undir prófin, hafandi ekki farið í munnleg próf áður (Gaines og Burrows, 2024).

Kostir munnlegra prófa

Munnleg próf eru talin bjóða upp á ýmsa kosti sem stuðla að raunhæfari mati á hæfni nemenda. Rannsóknir benda til þess að þau geti veitt innsýn í skilning nemenda sem er ekki alltaf sýnilegur í hefðbundnum skriflegum prófum (Theobold, 2021; Turunen, 2023).

Í rannsókn Pearce og Lee (2009) töldu nemendur í markaðsfræði að munnleg próf veittu betri mynd af hæfni þeirra en skrifleg próf. Þá kom fram í rannsókn Huxham og félaga (2010) að nemendur stóðu sig marktækt betur í munnlegum prófum en í hefðbundnum skriflegum prófum. Sambærilegar niðurstöður komu fram hjá Akimov og Malin (2020) þar sem nemendur mátu munnleg próf áhrifaríkari en skrifleg próf. Kamber (2021) komst að sömu niðurstöðu og benti á að ekki aðeins stæðu nemendur hans sig marktækt betur í munnlegu prófi en skriflegu, heldur upplifðu þeir að munnleg próf gerðu fjarnámið persónulegra. Samskiptin við kennara meðan á prófi stóð voru metin jákvæð og stuðluðu, að þeirra mati, að bættri námsupplifun.

Rannsóknir hafa bent til þess að nemendur séu oft betur búnir undir munnleg próf, þar sem samskipti frá augliti til auglitis geta aukið ábyrgðartilfinningu og hvatningu til að tileinka sér efnið á dýpri hátt (Eachempati o.fl., 2025; Gaines og Burrows, 2024). Þó að vel samín skrifleg próf geti einnig kallað á dýpt í hugsun og röksemdafærslu, þá felur munnlegt mat í sér að nemendur þurfa að útskýra og rökstyðja svörin í rauntíma, sem gerir kröfu um aukinn skilning og hæfni til að beita þekkingu í lifandi samræðu við prófdómara.

Munnleg próf eru jafnframt talin góð leið til að efla mikilvæga færni fyrir atvinnulífið, svo sem munnlega tjáningu, rök hugsun og getu til að bregðast við óvæntum spurningum (Grieve o.fl., 2021; Henderson o.fl., 2010). Með því að meta hæfni nemenda í samræðuformi má ná fram matsniðurstöðum sem endurspeglar betur raunverulega þekkingu á námsefninu og hæfni til samskipta. Munnleg samskipti eru mikilvægur grundvöllur starfskunnáttu í flestum faggreinum. Að efla þessa færni, til dæmis með munnlegum prófum, getur gagnast nemendum í framtíðarstarfi þeirra (Gardner og Giordano, 2023; St. James og Campbell, 2020).

Rannsóknir sýna einnig að munnleg próf geta dregið úr líkum á svindli, þar sem erfitt er að dylja skort á skilningi í samræðu við kennara og/eða prófdómara (Akkaraju, 2023; Biggs og Tang, 2011; Lubarda o.fl., 2021). Því má færa rök fyrir að munnleg próf stuðli að réttmætara mati, einkum þegar þau eru vel skipulögð, þar sem þau gera kennaranum og/eða prófdómaranum kleift að spyrja eftirfylgnispurninga og laga matið að raunverulegri getu nemandans (Theobold, 2021).

Auk ofangreindra þátta hafa munnleg próf ýmsa aðra kosti sem vert er að nefna. Í rannsókn Huxham og félaga (2010) kemur fram að fyrir nemendur með lesblindu eru munnleg próf mikill kostur. Þetta staðfesta einnig Tops og félagar (2022) sem benda á að nemendur með lesblindu mæti oft þátttökuhindrunum í hefðbundnum matsaðferðum en að markvissar aðlögunarleiðir eins og til dæmis munnleg próf geti skipt sköpum fyrir þennan hóp nemenda.

Áskoranir og gagnrýni

Rannsóknir hafa gefið til kynna að nemendur upplifi munnleg próf gjarnan sem kvíðavaldandi (Iannone og Simpson, 2014; Pearce og Lee, 2009). Hins vegar benda aðrar rannsóknir til þess að

kvíðinn minnki þegar prófið hefst og að margir nemendur meti reynsluna jákvæða eftir á (Gardner og Giordano, 2023; Theobald, 2021). Ýmsar rannsóknir hafa sýnt að þegar nemendur hafa öðlast reynslu af munnlegum prófum, kjósa þeir þau fremur en hefðbundin skrifleg próf (Akimov og Malin, 2020; Huxham o.fl., 2010; Kamber, 2021; Pearce og Lee, 2009). Því má líta svo á að prófkvíðinn fyrir munnlegu prófunum sé frekar af völdum þess að nemendur skorti reynslu af munnlegum prófum fremur en að prófformið sjálft sé kvíðavaldandi (Gardner og Giordano, 2023; Huxham o.fl., 2010). Pearce og Lee (2009) komast að svipaðri niðurstöðu og benda á að mögulega sé gert of mikið úr kvíða nemenda fyrir munnlegum prófum, ástæðan sé einfaldlega reynsluleysi fremur en prófformið sjálft.

Hins vegar er rétt að hafa í huga að kvíði er ekki endilega neikvæður. Rannsóknir hafa einnig sýnt að nemendur standa sig yfirleitt betur í munnlegum en skriflegum prófum, mögulega vegna þess að þau kalla á meiri undirbúning þar sem nemandinn þarf að útskýra svör sín í beinni samræðu við kennara og/eða prófdómara (Gaines og Burrows, 2024; Huxham o.fl., 2010).

Mikilvægt getur verið að bjóða upp á stuðning fyrir nemendur sem upplifa mikinn prófkvíða fyrir munnleg próf, sérstaklega þá sem ekki hafa áður þreytt slík próf. Ein leið sem hefur verið nefnd í rannsóknum er að bjóða upp á undirbúnings- eða æfingarpróf áður en hið eiginlega lokapróf fer fram. Slíkt próf, sem ekki hefur vægi til einkunnar, þjónar því hlutverki að kynna nemendum prófformið og getur þannig dregið úr kvíða og aukið sjálfstraust þeirra (Huxham o.fl., 2010; Lepp o.fl., 2025; McNeill o.fl., 2024). Rannsóknir sýna jafnframt að slíkur undirbúningur geti gert nemendur betur í stakk búna til að takast á við hið eiginlega munnlega lokapróf (Eachempati o.fl., 2025; Lepp o.fl., 2025).

Ólíkt skriflegum prófum þar sem allir nemendur taka sama prófið, oft í sama rými á sama tíma, er framkvæmd munnlegra prófa einstaklingsbundin og háð samskiptum milli kennara/prófdómara og nemanda. Þó þessi sveigjanleiki geti skapað dýrmætt rými fyrir dýpri skýringar og innsýn, getur hann einnig aukið hættu á hlutdrægni ef ekki er gætt að skýrum viðmiðum og samræmdu mati (Gaines og Burrows, 2024). Munnleg próf geta ekki verið nafnlaus á sama hátt og skrifleg próf, sem þýðir að matið getur, viljandi eða óviljandi, orðið fyrir áhrifum af persónulegum þáttum. Vegna samtalsforms munnlegra prófa verður hvert samtal milli kennara og/eða prófdómara og nemanda einstakt, jafnvel þó að spurningarnar séu þær sömu. Í slíku prófi skapast tækifæri til að kanna skilning nemandans með opnari hætti þar sem styrkleikar og mögulegar eyður í þekkingu koma í ljós í gegnum samræðu. Slíkar eyður útiloka þó ekki að nemandinn geti sýnt fram á aðra þekkingu og innsýn. Munnleg próf bjóða þannig upp á svigrúm til að víkja frá fyrir fram ákveðnum spurningum og gefa nemendum færi á að sýna þekkingu sína á hátt sem ekki er mögulegt í skriflegum prófum (Gaines og Burrows, 2024). Til að draga úr þessum veikleikum og nýta kosti beggja matsaðferða ættu háskólakennarar að huga að blöndu af munnlegum og skriflegum prófum sem getur veitt heildstæðari mynd af námsgetu nemenda (Akimov og Malin, 2020).

Munnleg próf geta verið ákveðin áskorun fyrir kennara þar sem þau krefjast mun meiri tíma í framkvæmd og matsvinnu en skrifleg próf, sem getur verið stór hindrun fyrir kennara í fjölmönnum námskeiðum. Þetta getur skapað álag á kennara og gerir slíkt mat krefjandi í skipulagslegu tilliti (Burke-Smalley, 2014).

Tilfni og tilurð rannsókna

Höfundur hefur um árabil kennt tiltekið námskeið á bakkalárstigi í viðskiptafræði við Háskólann á Akureyri. Í gegnum tíðina hefur lokapróf námskeiðsins ætíð verið skriflegt, líkt og í flestum öðrum námskeiðum innan háskólans. Munnleg lokapróf hafa verið um 5–7% af heildarfjölda lokaprófa við skólann.

Eins og nefnt var í inngangi þá eru munnleg próf mun fátíðari en skrifleg próf í íslenskum háskólum en samkvæmt yfirferð höfundar á prófformum á heimasíðum háskólanna haustið 2024 var hlutfall þeirra yfirleitt á bilinu 5–10% af lokaprófum. Einn háskóli skar sig þó úr þar sem munnleg próf voru um helmingur allra prófa í lokamati.

Ákveðin persónuleg reynsla hafði einnig áhrif á ákvörðun greinarhöfundar um breytingar á námsmati námskeiðsins. Sonur höfundar er lesblindur og í gegnum hans nám fékkst innsýn í þær námshindranir sem nemendur með lesblindu mæta í hefðbundnu námsmati. Þetta varð til þess að tekin var ákvörðun um að taka upp munnlegt lokapróf í stað skriflegs.

Á haustönn 2023 var í fyrsta sinn munnlegt lokapróf í námskeiðinu. Námsmatið samanstóð af verkefnum, bæði einstaklings- og hópverkefnum, sem samtals vógu 50% af lokaekunn og munnlegu lokaprófi sem vó 50% af lokaekunn. Sama fyrirkomulag var notað á haustönn 2024. Í báðum tilfellum fengu allir nemendur sem þreyttu munnlegt lokapróf senda könnun að loknu námskeiði.

Í þessari grein eru kynntar niðurstöður rannsóknar frá haustinu 2024 með það markmið að varpa ljósi á upplifun og tilfinningar nemenda gagnvart þessari matsaðferð, auk þess að greina þau tækifæri og áskoranir sem felast í munnlegum prófum í háskólakennslu.

Aðferð

Framkvæmd munnlega lokaprófsins

Munnlegu lokaprófin voru þreytt í lok nóvember áður en aðalprófatímabil háskólans hófst. Prófin tóku þrjá daga og var nemendum gefinn kostur á að velja sér dag og tímasetningu innan þessara þriggja daga. Kennari og prófdómari sátu öll prófin saman og tóku sameiginlega þátt í matsferlinu. Til að tryggja réttmæti niðurstaðna og draga úr líkum á upplýsingaleka milli nemenda voru prófspurningar breytilegar eftir prófdögum.

Öll prófin voru rafræn og tekin í gegnum Zoom. Nemendur fengu sendan hlekk sem vísaði þeim í biðherbergi. Þar biðu nemendur uns þeim var hleypt inn í prófið. Þetta var gert til að tryggja að aðeins einn nemandi væri í einu í prófinu og engin hætta væri á að einhver kæmi óvart inn í próf annars nemanda. Nemendur fengu að sjá nákvæma tímasetningu fyrir sitt próf nokkrum dögum fyrir prófið og voru hvattir til að vera komnir tímanlega í biðherbergið. Þeir voru einnig hvattir til að ganga úr skugga um að hljóð og mynd væri í lagi. Hver nemandi var beðinn um að sýna persónuskilríki með mynd og sitt nánasta umhverfi áður en prófið hófst. Hvert próf tók 15 mínútur.

Höfundur gat tekið um tuttugu nemendur í próf á dag, fjóra nemendur í röð en svo var nauðsynlegt að hafa stutt hlé til að klára skráningar og standa upp. Prófdómari sá um að skrá niður svör nemenda. Prófdómari og kennari mátu frammistöðu hvers nemanda í samræmi við matskvarða sem útbúinn var fyrir prófið. Þar kom fram hvaða atriði þyrftu að koma fram í hverju svari. Prófseinkunn nemanda var reiknuð sem meðaltal einkunnar kennara og prófdómara.

Þátttakendur

Þátttakendur rannsóknarinnar voru bakkalárnemar í viðskiptafræði við Háskólann á Akureyri sem sátu tiltekið námskeið skólaárið 2024–2025. Upphaflega var 71 nemandi skráður í námskeiðið en fjórir nemendur skráðu sig úr námskeiðinu á miðju misseri. Tölvupóstur var sendur á alla nemendur sem þreyttu munnlegt lokapróf, samtals 67 nemendur. Alls svöruðu 39 nemendur könnuninni sem er 58% svarhlutfall. Konur voru í meirihluta svarenda eða 77% á móti 23% karla en það hlutfall endurspegladi vel kynjahlutfall í námskeiðinu.

Framkvæmd

Nemendur voru fyrir fram upplýstir um að þeir myndu fá spurningakönnun senda eftir prófið og voru hvattir til að svara henni. Ítrekun var send tvisvar sinnum á tímabilinu til að knýja fram fleiri svör. Gagnaöflun fór fram eftir að nemendur höfðu þreytt munnlega lokaprófið og áður en þeir fengu niðurstöðu úr prófinu. Árið á undan var könnunin lögð fyrir eftir birtingu lokaekunnna, sem mögulega gæti hafa haft áhrif á svörum þátttakenda. Þar af leiðandi var áhersla lögð á svör

nemenda á haustönn 2024. Þar sem höfundur var jafnframt kennari í námskeiðinu gegndi hann tvöföldu hlutverki sem rannsakandi og kennari. Þetta var tekið sérstaklega til greina við framkvæmd rannsóknarinnar, meðal annars með því að tryggja að gagnaöflun færi fram nafnlaust og að svör þátttakenda væru ekki rekjanleg. Þannig var dregið úr líkum á að tvöfalt hlutverk hefði áhrif á trúverðugleika niðurstaðna. Nemendur voru upplýstir um tilgang rannsóknarinnar og að þátttaka væri valkvæð. Öll svör voru unnin með aðgát í samræmi við siðferðisleg viðmið um trúnað og velferð þátttakenda.

Mælitæki

Spurningakönnun var hönnuð í Google Forms og lögð fyrir á íslensku. Hún var send á tölvupóstfang allra nemenda sem þreyttu munnlegt próf í námskeiðinu. Könnunin var þróuð af rannsakanda með hliðsjón af markmiðum rannsóknarinnar og fræðilegri umræðu um upplifun og kvíða tengdan námsmati (Grieve o.fl., 2021; Pearce og Lee, 2009). Áhersla var lögð á að spurningarnar næðu yfir upplifun nemenda, líðan þeirra, undirbúning og viðhorf til framkvæmdar prófsins.

Könnunin innihélt alls 15 spurningar. Tvær þeirra voru bakgrunnsspurningar þar sem spurt var annars vegar um kyn og hins vegar um fyrri reynslu af munnlegu prófi. Tíu spurningar lutu að upplifun, líðan og undirbúningi nemanda í tengslum við prófið, þar á meðal spurning sem bað nemanda um að meta hvernig honum hefði gengið að svara spurningum í munnlegu prófi miðað við hefðbundin skrifleg próf í öðrum námskeiðum. Auk þess innihélt könnunin tvær spurningar á 10 punkta kvarða þar sem nemandi mat upplifun sína af að fara í munnlegt próf og hins vegar framkvæmd prófsins. Að lokum var opin spurning þar sem nemandi gat deilt sínum hjartans málum.

Spurningakönnunin var forprófuð á tveimur nemendum sem höfðu lokið námskeiði árið áður, með það að markmiði að tryggja að spurningarnar væru skýrar og túlkun þeirra samræmdist því sem rannsakandinn ætlaðist til. Minniháttar orðalagsbreytingar voru gerðar áður en könnunin var send út til þátttakenda.

Niðurstöður voru færðar yfir í Excel þar sem tölfræðileg úrvinnsla fór fram. Reiknuð voru meðaltöl og staðalfrávik þar sem við átti. Notuð voru t-próf fyrir óháð úrtök til að athuga hvort marktækur munur væri á meðaltölum milli ólíkra hópa. Hóparnir voru skilgreindir út frá kyni, fyrri reynslu af munnlegum prófum, sjálfsmati á kvíða og líðan í prófinu, auk viðhorfa nemenda til prófforms (munnlegt eða skriflegt). Þá var gerður samanburður á einkunnum milli ára og opin spurning, sem allir þátttakendur svöruðu, var greind með þemagreiningu samkvæmt aðferð Braun og Clarke (2006), þar sem lyklatríði voru kóðuð og flokkuð í meginþemu sem endurspeгла upplifun nemenda af prófinu.

Niðurstöður

Í þessum kafla eru kynntar niðurstöður rannsóknarinnar sem byggja á svörum þátttakenda við rafrænni spurningakönnun. Þær eru settar fram í fimm undirköflum: Kvíði og líðan, Undirbúningur fyrir munnlegt próf, Mat á framkvæmd og frammistöðu, Opin svör og Samanburður á meðaleinkunnum milli ára.

Kvíði og líðan

Nemendur sem skrá sig í námskeiðið sjá í kennsluskrá að lokaprófið er munnlegt. Í samtölum og tölvupóstum til kennara, sem og í umræðu í kennslustundum, komu fram vísbendingar um að mörgum nemendum þætti slíkt matsform krefjandi og óvenjulegt. Til að kanna þessa upplifun nánar var meðal annars spurt um kvíða í tengslum við prófið í spurningalistanum.

Samkvæmt niðurstöðum sögðust 39% nemenda finna fyrir meiri kvíða fyrir munnlegu prófi en skriflegu prófi. Um 28% sögðu að þeir væru minna kvíðnir vitandi að prófið væri munnlegt og 33%

að þeim liði eins og þegar skriflegt próf væri í vændum. Flestir nemendur, eða 54%, höfðu enga reynslu af munnlegum prófum en aðeins 46% höfðu þreytt slík próf áður.

Þegar spurt var um líðan í prófinu sjálfu sögðu 44% nemenda að þeim hefði liðið vel og að þeir hefðu verið afslappaðir í prófinu. Rúmum fjórðungi, eða 26%, leið illa og upplifði stress í prófinu. Þá kom fram að 30% nemenda fannst að þeim hefði hvorki liðið vel né illa.

Undirbúningur fyrir munnlegt próf

Hvað undirbúningur varðaði sögðu 72% nemenda að hann hefði verið sá sami fyrir munnlega prófið og fyrir hefðbundið skriflegt próf. Tæpum fjórðungi nemenda eða 23% fannst betra að undirbúa sig fyrir munnlegt próf en fyrir skriflegt. Fimm prósent nemenda sögðu að verr hefði gengið að undirbúa sig fyrir munnlegt lokapróf en fyrir skriflegt lokapróf.

Þátttakendur voru spurðir um hvort þeir myndu velja munnlegt eða skriflegt lokapróf ef þeir mættu velja prófform á lokaprófi. Í ljós kom að meirihlutinn eða 54% myndi velja munnlegt próf, 15% skriflegt próf en 31% var sama hvort formið væri í lokaprófi.

Mat á framkvæmd og frammistöðu

Nemendur voru beðnir um að gefa upplifun sinni á að fara í munnlegt lokapróf vægi á bilinu 1–10, þar sem 1 táknaði neikvæða upplifun og 10 mjög jákvæða upplifun. Meðaltalið var 7,5 og staðalfrávikidið 2,29. Til að greina hvaða þættir gætu mögulega haft áhrif á þessa upplifun var framkvæmd tölfræðileg greining en F-próf leiddi í ljós marktækan mun á dreifni ($F(16,9) = 0,132$, $p < 0,0001$). Í kjölfarið var því notað Welch's t-próf til að bera saman meðaltöl hópa sem voru skilgreindir út frá líðan nemenda í prófinu, þ.e. hvort þeir sögðust vera stressaðir eða afslappaðir. Niðurstöður sýndu að líðan í prófinu hafði marktæk áhrif á upplifun nemenda ($t = -6,09$ og $p < 0,001$). Þeir sem sögðust vera stressaðir (meðaltal 4,7) gáfu upplifun sinni marktækt lægri einkunn en þeir sem sögðust vera afslappaðir í prófinu (meðaltal 8,9).

Þátttakendur mátu framkvæmd munnlega prófsins á skalanum 1–10, þar sem 1 táknaði mjög lélega framkvæmd og 10 mjög góða. Meðaltalið var 8,7 og staðalfrávikidið var 1,44. Til að kanna hvort upplifun nemenda af framkvæmd prófsins tengdist líðan þeirra í prófinu var framkvæmd tölfræðileg greining og sýndu niðurstöður marktækan mun á dreifni ($F(16,9) = 6,81$, $p < 0,05$). Því var notað Welch's t-próf til að bera saman meðaltöl hópa sem voru skilgreindir út frá líðan í prófinu. Niðurstöður sýndu að nemendur sem sögðust hafa upplifað vanlíðan í prófinu gáfu framkvæmd þess að meðaltali einkunnina 7,3, á meðan þeir sem sögðust hafa liðið vel gáfu meðaleinkunnina 9,47. Munurinn reyndist marktækur ($t = 3,42$ og $p < 0,05$).

Skoðað var hvort viðhorf nemenda til prófformsins hefði haft áhrif á upplifun þeirra af prófinu. Nemendur sem sögðust kjósa munnlegt próf gáfu upplifun sinni að meðaltali 8,6 en þeir sem vildu skriflegt próf gáfu að meðaltali 3,7. T-próf óháðra hópa sýndi að munurinn var marktækur ($t = 4,61$ og $p < 0,05$). Þetta bendir til þess að viðhorf til prófforms hafi veruleg áhrif á upplifun af prófinu. Kyn og fyrri reynsla af munnlegum prófum reyndust hins vegar ekki hafa marktæk áhrif á upplifun nemenda.

Aðspurðir um hvernig gekk að svara spurningunum í prófinu sögðu 46% nemenda að þeim hefði gengið betur að svara spurningum munnlega en í hefðbundnum skriflegum lokaprófum. Um 26% töldu að þeim hefði gengið verr að svara spurningum en 28% sögðust hafa upplifað svipaða frammistöðu í báðum prófformum.

Flestir nemendur, 90%, töldu að efni og umfang prófsins væri hæfilegt og jafnmargir (90%) töldu að prófatíminn, 15 mínútur, væri viðeigandi. Fjórðungur nemenda sagðist hafa haft áhyggjur af tæknilegum atriðum, þar sem prófið var tekið rafrænt í gegnum Zoom en meirihlutinn sagðist ekki hafa haft slíkar áhyggjur.

Opin svör

Í lok spurningakönnunarinnar gátu nemendur komið sínum hjartans málum á framfæri varðandi munnlega prófið. Svörin voru mjög fjölbreytt og sneru meðal annars að undirbúningi fyrir prófið, líðan bæði fyrir, í og eftir prófið, sem og viðhorfum til prófformsins.

Nokkrir nemendur nefndu að þeir hefðu undirbúið sig með meiri áherslu á dýpri skilning, vitandi að þeir væru að fara í munnlegt próf:

Mér fannst ég vera miklu betur undirbúin fyrir munnlegt próf en þegar ég fer í skriflegt próf, því það var meiri pressa á að kunna svörin án þess að hika. Heilt yfir þá er upplifun mín af munnlegu prófi góð og pressan á að skilja námsefnið leiddi til þess að ég öðlaðist djúpan skilning á hugtökum sem ég hefði annars kannski ekki eytt miklum tíma í að læra nema bara yfirborðskennt.

Annar tók í sama streng:

Mér fannst þetta mjög góð aðferð, ég þurfti að undirbúa mig aðeins öðruvísi og tryggja að ég hefði skilning á efninu í stað þess að muna svör eins og páfagaukur, því að þetta eru ekki já/nei eða krossasurningar.

Í svörum annars þátttakanda kom fram að hann hefði æft sig sérstaklega í að segja frá hugtökunum og byggt undirbúning sinn á fyrri námi og verkefnum:

Mér fannst þetta mjög þægilegt fyrirkomulag. Prófundirbúningur hjá mér var mjög svipaður og fyrir skriflegt próf, en ég æfði mig samt að segja frá helstu hugtökunum. Að sama skapi, í námskeiðinu sjálfu (sem var mjög fræðandi og skemmtilegt) skrifaði ég hjá mér ítarlegar glósur og las mér til fyrir umræðuverkefni og skilaverkefnið...

Aðrir nemendur lýstu streitu og óvissu í aðdraganda prófsins, sérstaklega ef það var fyrsta reynsla af munnlegu mati: „Hef aldrei farið í munnlegt próf svo ég var virkilega stressuð en eftir á þá var þetta mjög þægilegt og góð æfing.“ Og einnig: „Veit ekki af hverju en ég var mun meira stressuð fyrir munnlega prófinu en fannst það betra eftir á að hyggja.“

Einn nemandi lýsti að undirbúningurinn fyrir prófið hefði verið erfiður: „Fannst erfitt að átta mig á hvernig spurningar myndu verða miðað við skriflegt próf sem gerði erfiðara fyrir undirbúning.“ Svipað sjónarmið kom fram hjá öðrum nemanda, sem tók fram að prófið sjálft hefði reynst uppbyggilegt:

Ég var mjög stressuð fyrir prófið og fannst erfitt að vita hvernig best væri að læra fyrir það en svo í prófinu sjálfu þá fannst mér þetta frábær leið til þess að fá að sýna minn skilning á efninu með meiri „tjáningu“ og samtali heldur en er hægt að gera í skriflegu prófi. Ég fann hvernig ég var öruggari eftir því sem leið á prófið og ég náði að „kreista“ fram þekkingu með því að blaðra sem ég hefði kannski ekki náð að gera í skriflegu prófi. Þetta hefur allt sína kosti og galla en ég verð að segja að mér fannst þetta ótrúlega þægilegt og góð reynsla, sérstaklega fyrir þennan áfanga!

Í svörum nokkurra nemenda kom fram að þeim fannst erfitt að svara á staðnum, að enginn tími væri til að hugsa og melta líkt og í skriflegu prófi. Einn nemandi orðaði þetta svo:

Eina sem mér fannst óþægilegt var einmitt að ég var spurð að einhverju og þá þarf maður bara að svara strax annars fær maður bara aðra spurningu og er kannski dreginn niður fyrir að geta ekki svarað, en í skriflegu prófi getur maður geymt spurninguna og svo man maður kannski eftir klukkutíma og getur þá svarað spurningunni.

Nokkrir nemendur nefndu kosti þess að fara í munnlegt lokapróf sem þeytt var fyrir hefðbundna prófatíð:

Mjög gott að fá líka að taka munnleg próf en ekki alltaf bara skrifleg. Einnig mjög sniðugt að hafa þessi próf ekki inn í prófatíðinni og mun hjálpa mikið að hafa ekki eins mikið álag í prófatíðinni sjálfri.

Annar nemandi skrifaði:

Var mjög stressuð fyrir fyrsta munnlega prófinu, hefði gjarnan vilja getað þrengt niður meira hvað ég þyrfti að leggja á minnið til að svara munnlega en reyndi að undirbúa mig eins vel og ég gat og vona að ég hafi svarað nægilega miklu í hvert skipti. Var mjög ánægð með að klára þetta þó í nóvember.

Samanburður á meðaleinkunnum milli ára

Til að meta áhrif breytinga úr skriflegu lokaprófi yfir í munnlegt matsform var gerður samanburður á meðaleinkunnum námskeiðsins milli árgangshópa. Borin voru saman ár með skriflegu lokaprófi (2021 og 2022) og ár með munnlegu lokaprófi (2023 og 2024). Hóparnir voru óháðir, þ.e.a.s. ekki sömu nemendur á milli ára. Kennari var sá sami öll árin og námsefnið var sambærilegt. Á árunum 2021 og 2022, þegar prófin voru skrifleg, var meðaleinkunnin 66,78 og 70,92. Eftir að munnlegt lokapróf var tekið upp á árunum 2023 og 2024, var meðaleinkunn 79,03 og 78,53.

Til að meta hvort þessi munur væri tölfræðilega marktækur voru framkvæmd t-próf til að bera saman einkunnir milli ára. Niðurstöðurnar eru settar fram í Töflu 1. Þær sýna að munurinn á meðaleinkunn milli munnlegra og skriflegra prófa var marktækur en innan sama prófforms (þ.e. milli tveggja ára með skriflegt próf annars vegar og milli tveggja ára með munnlegt próf hins vegar) mældist enginn marktækur munur.

Tafla 1

T-próf: Samanburður á meðaleinkunnum milli áranna 2021–2024

Samanburður	<i>t</i> -gildi	<i>p</i> -gildi	Marktækur munur
2024 (munlegt próf) borið saman við 2022 (skriflegt próf)	2,98	0,0035	Já
2024 (munlegt próf) borið saman við 2021 (skriflegt próf)	4,63	< 0,0001	Já
2023 (munlegt próf) borið saman við 2022 (skriflegt próf)	2,98	0,0036	Já
2023 (munlegt próf) borið saman við 2021 (skriflegt próf)	4,54	< 0,0001	Já
2024 (munlegt próf) borið saman við 2023 (munlegt próf)	-0,19	0,8470	Nei
2022 (skriflegt próf) borið saman við 2021 (skriflegt próf)	1,53	0,1282	Nei

Athugasemd. Marktækni var metin með t-prófi fyrir óháð úrtök með ójafnri dreifni (Welchs t-próf). Öll prófin eru tvíhliða. Munur er talinn marktækur ef $p < 0,05$.

Umræða

Markmið rannsóknarinnar var að varpa ljósi á helstu kosti og áskoranir munnlegra lokaprófa í háskólakennslu og kanna upplifun nemenda af slíkri matsaðferð. Niðurstöðurnar benda til þess að munnleg próf geti verið áhrifarík leið til að meta þekkingu nemenda, sérstaklega með tilliti til dýpri skilnings. Theobold (2021) bendir á að munnleg próf veiti kennurum dýpri innsýn í skilning nemenda en hefðbundin skrifleg próf. Þetta kemur einnig fram í niðurstöðum rannsóknarinnar þar sem fjöldi þátttakenda lýsti að munnlegt próf krefðist meiri undirbúnings og dýpri skilnings, frekar en einfalds utanbókarlærdóms. Eins og fram kom í niðurstöðum orðaði nemandi það þannig að pressan til að skilja efnið hefði leitt til þess að hann hefði öðlast dýpri skilning á hugtökum sem hann hefði annars ekki lært nema aðeins yfirborðskennt.

Jafnframt kom fram að samtalsform prófsins hefði hjálpað nemendum að virkja og miðla þekkingu sinni með öðrum hætti en í hefðbundnum skriflegum prófum. Einn nemandi lýsti að samtalsformið hefði hjálpað við að „kreista fram þekkingu“ – þekkingu sem eflaust hefði ekki náð fram í skriflegu prófi. Þetta samræmist hugmyndum Vygotsky (1978) um mikilvægi gagnvirkra samskipta í námi og undirstrikar hlutverk munnlegra prófa sem virkrar námsaðferðar. Rannsóknir Gaines og Burrows (2024) og St. James og Campbell (2020) styðja þetta einnig og benda á að munnlegt mat getið stuðlað að dýpri þekkingu og virku námi.

Þó munnlegt mat hafi marga kosti, komu einnig fram áhyggjur tengdar prófkvíða. Um 39% þátttakenda sögðust vera kvíðnari fyrir munnlegu prófi en skriflegu en um þriðjungur upplifði svipaðan kvíða í báðum prófformum. Athyglisvert er að margir lýstu að kvíðinn minnkaði eftir að prófið hófst og að heildarupplifunin hefði verið jákvæð. Þetta styður við niðurstöður fyrri rannsókna sem benda til að kvíði í tengslum við munnleg próf stafi að hluta til af reynsluleysi og óvissu fremur en matsaðferðinni sjálfri (Gardner og Giordano, 2023; Iannone og Simpson, 2014; Pearce og Lee, 2009; Theobold, 2021). Nokkrir þátttakendur lýstu að þrátt fyrir að hafa fundið fyrir mikill streitu fyrir prófið, einkum þeir sem höfðu ekki áður tekið munnlegt próf, upplifðu þeir að kvíðinn hefði reynst óþarfur þegar prófið fór fram. Tölfræðilegar niðurstöður rannsóknarinnar styðja þessar lýsingar. Nemendur sem lýstu að þeim hefði liðið vel í prófinu mátu það marktækt jákvæðar en þeir sem upplifðu streitu. Að sama skapi hafði skoðun nemenda til prófformsins sterk áhrif á upplifun þeirra; þeir nemendur sem sögðu að þeir myndu kjósa að fara í munnlegt próf mátu það marktækt hærra en þeir sem myndu kjósa skriflegt próf. Þetta kemur heim og saman við niðurstöður Iannone og Simpson (2014) sem benda á að væntingar nemenda og fyrri viðhorf hafi veruleg áhrif á upplifun þeirra og frammistöðu.

Til að draga úr prófkvíða og undirbúa nemendur betur fyrir munnleg próf hefur verið bent á að gagnlegt geti verið að bjóða upp á æfingapróf. Það gefur nemendum tækifæri til að æfa sig í að tjá sig um námsefnið í rauntíma og þróa með sér sjálfstraust til að svara spurningunum fljótt og vel (Eachempati o.fl., 2025; Lepp o.fl., 2025).

Munnleg próf eru mikilvæg þjálfun fyrir framtíð nemenda, þau eru öflug leið til að efla mikilvæga færni fyrir atvinnulífið, svo sem munnlega tjáningu, rökhugsun og getu til að bregðast við óvæntum spurningum (Grieve o.fl., 2021; Henderson o.fl., 2010). Líkt og Gaines og Burrows (2024) benda á ættu háskólar að þróa matsaðferðir sem stuðla að vexti nemenda bæði fræðilega og vitsmunalega. Munnleg próf geta ekki aðeins verið gagnleg matsaðferð heldur einnig námsaðferð sem hvetur nemendur til að axla ábyrgð á eigin námi. Þegar í atvinnulífið er komið munu nemendur þurfa að tjá sig bæði skriflega og munnlega. Munnleg próf geta því verið mikilvæg til að undirbúa nemendur fyrir faglega samskiptahæfni.

Þrátt fyrir jákvæð viðhorf og þá kosti sem munnleg próf geta boðið upp á, er mikilvægt að huga að takmörkunum matsformsins. Eins og fram kom í niðurstöðum upplifðu margir nemendur að þeim væri gert að svara spurningum samstundis, án þess að fá svigrúm til að hugsa og melta efnið líkt og í skriflegu prófi. Þetta er í samræmi við fyrri rannsóknir sem hafa bent á að tímaskortur og krafa um tafarlausa svörun geti aukið prófkvíða og takmarkað möguleika nemenda til að sýna raunverulega

dýpt þekkingar sinnar (Huxham o.fl., 2010; McNeill o.fl., 2024). Hér birtist því ákveðin spenna á milli kosta og ókosta munnlegra prófa. Annars vegar geta þau veitt lifandi samtal og innsýn í hæfnimiðaða getu en hins vegar getur tafarlaus svörin verið þvingjandi fyrir suma nemendur. Þetta bendir til þess að háskólakennarar þurfi að huga sérstaklega að framkvæmd og spurningagerð í munnlegum prófum, t.d. með því að leyfa stuttan biðtíma eða gefa nemendum færi á að koma aftur að spurningu síðar, til að draga úr þessum veikleika matsformsins.

Fyrir kennara, sérstaklega í fjölmönnum námskeiðum, getur framkvæmd munnlegra prófa verið veruleg áskorun. Þau krefjast mun meiri tíma í skipulagningu og framkvæmd en hefðbundin skrifleg próf (Burke-Smalley, 2014). Í því námskeiði sem hér um ræðir voru rúmlega 70 nemendur skráðir og var prófunum skipt niður á þrjá daga eins og áður kom fram. Það voru langir dagar, frá 8 að morgni til klukkan 18 að kvöldi og því mikið vinnuálag. Þó ber að hafa í huga að yfirferð skriflegra prófa getur einnig tekið marga daga, sérstaklega ef ritgerðarspurningar eru í prófinu og námskeiðið fjölmenn. Hins vegar vekur slíkt fyrirkomulag spurningar um sjálfbærni til lengri tíma þar sem álagið á kennara og prófdómara getur reynst mikið. Til að bregðast við þessum áskorunum geta kennarar hugað að skipulagslegum úrræðum, svo sem að takmarka fjölda nemenda í hverju prófi eða samþætta munnlegt mat við aðrar matsaðferðir. Um leið geta háskólar stutt við framkvæmdina með viðeigandi úrræðum, svo sem með að fjölga prófdómurum eða innleiða rafræn kerfi sem auðvelda skráningu og utunumhald. Þrátt fyrir áskoranir í framkvæmd má þó líta á það sem styrkleika munnlegra prófa að kennari og prófdómari geta verið fullvissir um að nemandinn sjálfur er að svara eftir sinni þekkingu þar sem líkur á utanaðkomandi aðstoð eru hverfandi (Akkaraju, 2023; Lubarda o.fl., 2021).

Athygli vekur að meðaleinkunn í námskeiðinu hækkaði marktækt eftir að munnlegt lokapróf var tekið upp, á meðan enginn marktækur munur mældist innan sama prófforms. Þetta bendir til þess að prófformið sjálft hafi veruleg áhrif á námsárangur. Niðurstöðurnar eru í samræmi við fyrri rannsóknir sem hafa sýnt að nemendur ná gjarnan betri árangri í munnlegum prófum (Akimov og Malin, 2020; Huxham o.fl., 2010; Kamber, 2021). Þær styðja jafnframt hugmyndafræði hæfnimiðaðs námsmats, sem leggur áherslu á beitingu þekkingar, gagnrýna hugsun og skýra tjáningu (Schutte, 2024).

Heildarniðurstöður rannsóknar gefa til kynna að munnleg próf geti verið bæði árangursrík og verðmæt leið til námsmats í háskólanámi, einkum þegar þau eru vel skipulögð, faglega framkvæmd og nemendum veittur viðeigandi undirbúningur. Slík próf veita kennurum betri mynd af hæfni nemenda til að beita þekkingu sinni í rauntíma og stuðla jafnframt að þróun munnlegrar tjáningarfærni sem er mikilvægt viganesti fyrir atvinnulífið.

Lokaorð

Þessi rannsókn gefur mikilvæga innsýn í upplifun nemenda af munnlegum lokaprófum í háskólanámi. Þrátt fyrir að margir nemendur upplifi munnleg próf sem kvíðavaldandi í fyrstu benda niðurstöður til þess að reynslan sé í flestum tilfellum jákvæð þegar litið er til baka. Margt í niðurstöðum bendir til að munnleg próf gefi tækifæri til að meta þekkingu og hæfni nemenda á dýpri og gagnvirkari hátt en hefðbundin skrifleg próf.

Niðurstöður undirstrika jafnframt mikilvægi þess að styðja nemendur í gegnum nýjar og óhefðbundnar matsaðferðir, sérstaklega þegar þeir hafa litla reynslu af þeim. Hugsanlega mætti draga úr prófkvíða með því að bjóða upp á stutt undirbúningspróf áður en hið eiginlega lokapróf fer fram þannig að nemendur fái að kynnst fyrirkomulaginu í öruggu og uppbyggilegu umhverfi.

Ljóst er að munnleg próf fela í sér áskoranir fyrir kennara, einkum hvað skipulag varðar og tímafreka framkvæmd. Með því að þróa fjölbreyttar matsaðferðir sem taka mið af ólíkum námsþörfum, til dæmis nemendum með lesblindu, má þó stuðla að réttlátara námsmati og skapa betri skilyrði fyrir námsárangur í fjölbreyttum nemendahópi innan háskólasamfélagsins.

Oral final exams in higher education: benefits, challenges, and student experiences

Oral exams have historically played a role in academic assessment, particularly in disciplines such as medicine and languages. Despite their long-standing presence, oral exams remain uncommon in higher education, and this is particularly evident in the Icelandic context, where most final exams are written. The purpose of this study is twofold: first, to examine the academic and pedagogical rationale behind oral examinations, including their advantages and challenges; and second, to explore student experiences with oral final exams in the context of a specific course at the University of Akureyri in Iceland.

The study is based on a change in assessment methods in an undergraduate business course, in which the final written exam was replaced with an oral exam. Data were collected with a survey that was sent to all students who took the oral exam in the fall semester of 2024. Out of 67 students, 39 responded, yielding a response rate of 58%. Statistical analyses were conducted to examine patterns and correlations in the data.

Findings indicate that students initially reported considerable anxiety and stress regarding the oral format. The majority had never taken an oral exam before, which contributed to uncertainty and discomfort. However, once the exam commenced, most students noted that the stress diminished, and the experience was more positive than negative. Students who felt more at ease during the exam rated its execution significantly higher than those who reported feeling anxious. Moreover, students who preferred oral exams to written ones evaluated their experience more positively than those who would have chosen a written format.

Many students indicated that they prepared more thoroughly for the oral exam, aware that they would have to communicate their understanding clearly and respond to follow-up questions. Several students commented that they were able to ‘squeeze out more understanding’ during the exam and that the interactive nature of the assessment enabled them to demonstrate knowledge that might not have emerged in a traditional written format.

Oral exams may provide benefits for students with learning difficulties, such as dyslexia. Traditional written exams can create barriers for students who struggle with reading or writing, whereas verbal assessment allows these students, and others, to demonstrate knowledge in alternative ways. This can contribute to more inclusive and accurate evaluation of learning outcomes. Nevertheless, the study also acknowledges valid concerns regarding fairness, consistency, and potential bias. Each oral exam represents a unique interaction, and despite the use of rubrics and standardised questions, the dialogue between student and examiner may introduce variability.

For instructors, oral exams are considerably more time-consuming to administer, particularly in large classes. In this study, approximately 70 students were assessed over the span of three days, with each exam lasting for 15 minutes. Although the grading was immediate and almost always consistent between the examiner and co-examiner, the resource demands were considerably higher than for written exams. However, the depth of insight gained into student understanding, along with the reduced likelihood of academic dishonesty, were regarded as valuable trade-offs.

The open-ended survey responses offered additional insight. While some students expressed a clear preference for the oral format, others found it challenging to respond on the spot and noted the absence of an opportunity to revisit a question later, as would have been possible in a written exam.

This study contributes to the growing literature on alternative assessment methods in higher education and highlights the potential of oral exams to provide richer and more authentic demonstrations of student learning. It underscores the importance of adequately preparing students for oral assessments, particularly when they are unfamiliar with the format. Offering practice opportunities and clear guidelines may help alleviate anxiety and enhance student outcomes.

In conclusion, oral exams constitute a valuable yet underutilised form of assessment in higher education. Although not without challenges, particularly regarding scalability and perceived fairness, they offer significant benefits for academic rigour, communication skills, and inclusive education. For students with learning difficulties, oral exams may provide a more accurate and empowering means to demonstrate their knowledge. This study encourages educators and institutions to adopt a more diverse range of assessment methods to better align with students' needs in higher education, in the workplace, and the future.

Keywords: oral examination, higher education teaching, student experience, assessment, exam anxiety

Um höfund

Vera Kristín Vestmann Kristjánsdóttir (verak@unak.is) er aðjúkt við viðskiptadeild Háskólans á Akureyri. Hún lauk BSc.-prófi í viðskiptafræði frá Háskólanum í Reykjavík 2003 og Master in marketing-prófi frá EADA á Spáni 2005. Kennsla hennar snýr að markaðsfræði, neytendahegðun og gæðastjórnun. Rannsóknir hennar hafa einkum beinst að markaðsfræði, kennslufræði, nemendaupplifun og gæðum kennslu, með áherslu á nýjar matsaðferðir og áhrif þeirra á nám og kennslu.

About the author

Vera Kristín Vestmann Kristjánsdóttir (verak@unak.is) is an adjunct lecturer at the School of Health, Business, and Natural Sciences at the University of Akureyri. She holds a B.Sc. in Business Administration from Reykjavík University (2003) and a Master's in Marketing from EADA, Spain (2005). Her teaching focuses on marketing, consumer behaviour, and quality management. Her research primarily explores marketing, pedagogy, student experience, and teaching quality, with an emphasis on new assessment methods and their impact on teaching and learning.

Heimildir

- Akimov, A. og Malin, M. (2020). When old becomes new: A case study of oral examination as an online assessment tool. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(8), 1205–1221. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1730301>
- Akkaraju, S. (2023). The oral exam: Learning for mastery and appreciating it. *Journal of Effective Teaching in Higher Education*, 6(1), 354. <https://doi.org/10.36021/jethe.v6i1.354>
- Biggs, J. og Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4. útgáfa). McGraw-Hill Education.
- Braun, V. og Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Burke-Smalley, L. A. (2014). Using oral exams to assess communication skills in business courses. *Business and Professional Communication Quarterly*, 77(3), 266–280. <https://doi.org/10.1177/2329490614537873>
- Eachempati, P., Komattil, R. og Arakala, A. (2025). Should oral examination be reimaged in the era of AI? *Advances in Physiology Education*, 49(2), 208–209. <https://doi.org/10.1152/advan.00191.2024>

- Gaines, T. og Burrows, N. L. (2024). Exploring alternative assessments during COVID: Instructor experiences using oral exams. *Frontiers in Education*, 9, 1379886. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1379886>
- Gardner, G. E. og Giordano, N. (2023). The challenges and value of undergraduate oral exams in the physical chemistry classroom: A useful tool in the assessment toolbox. *Journal of Chemical Education*, 100(5), 1705–1709. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.3c00011>
- Grieve, R., Woodley, J., Hunt, S. E. og McKay, A. (2021). Student fears of oral presentations and public speaking in higher education: A qualitative survey. *Journal of Further and Higher Education*, 45(9), 1281–1293. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1948509>
- Hazen, H. og Hamann, H. (2020). Assessing student learning in field courses using oral exams. *The Geography Teacher*, 17(4), 130–135. <https://doi.org/10.1080/19338341.2020.1828137>
- Henderson, J., Lloyd, P. og Scott, H. (2010). “In the real world we’re all put on the spot at some time or other, so you need to be prepared for it”: An exploratory study of an oral method of assessing knowledge of mental health law. *Social Work Education*, 21(1), 91–103. <https://doi.org/10.1080/02615470120107040>
- Huxham, M., Campbell, F. og Westwood, J. (2010). Oral versus written assessments: A test of student performance and attitudes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(1), 125–136. <https://doi.org/10.1080/02602938.2010.515012>
- Iannone, P. og Simpson, A. (2014). Students’ views of oral performance assessment in mathematics: Straddling the ‘assessment of’ and ‘assessment for’ learning divide. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(7), 971–987. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.961124>
- Kamber, D. N. (2021). Personalized distance-learning experience through virtual oral examinations in an undergraduate biochemistry course. *Journal of Chemical Education*, 98(2), 395–399. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c01092>
- Lepp, G. A., Westberg, S. M., Lee, J. og Janke, K. K. (2025). Exploring the unanticipated value of an oral exam integrating content across courses. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 17(5), 102302. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2025.102302>
- Lubarda, M., Delson, N., Schurgers, C., Ghazinejad, M., Baghdadchi, S. og Phan, A. (2021). Oral exams for large-enrollment engineering courses to promote academic integrity and student engagement during remote instruction. *Proceedings of the 2021 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, 1–5. <https://doi.org/10.1109/FIE49875.2021.9637124>
- Mariano, G. J., Allwardt, D. E., Raptis, P. R. og Stilwell, K. (2024). Reintroducing the oral exam: Finding out what your students really know in the age of ChatGPT. *Currents in Teaching and Learning*, 16(1), 59–66. <https://webcdn.worcester.edu/currents-in-teaching-and-learning/wp-content/uploads/sites/65/2024/09/Reintroducing-the-Oral-Exam.pdf>
- McNeill, J., Benitez-Capistros, F., Dahdouh-Guebas, F., Deboelpaep, E., Hugé, J., Mukherjee, N., Stocken, T. Van den, Puyvelde, K. Van og Koedam, N. (2024). Living the viva: The oral examination in practice. *International Journal of Educational Methodology*, 10(4), 629–643. <https://doi.org/10.12973/ijem.10.4.629>
- Nallaya, S., Gentili, S., Weeks, S. og Baldock, K. (2024). The validity, reliability, academic integrity and integration of oral assessments in higher education: A systematic review. *Issues in Educational Research*, 34(2), 629–646. <https://www.iier.org.au/iier34/nallaya-abs.html>
- Pearce, G. og Lee, G. (2009). Viva voce (oral examination) as an assessment method. *Journal of Marketing Education*, 31(2), 120–130. <https://doi.org/10.1177/0273475309334050>
- Schutte, F. (2024). A scoping review of challenges and opportunities of assessments in higher education. *International Journal of Educational Management and Development Studies*, 5(1), 123–147. <https://doi.org/10.53378/353049>
- St. James, A. R. og Campbell, D. (2020). Inquiry in oral communication: Adapting oral examinations for teaching introductory physiology students to evaluate scientific research studies. *Advances in Physiology Education*, 44(2), 192–202. <https://doi.org/10.1152/advan.00087.2019>
- Stray, C. (2001). The shift from oral to written examination: Cambridge and Oxford 1700–1900. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 8(1), 33–50. <https://doi.org/10.1080/09695940120033243>
- Theobald, A. S. (2021). Oral exams: A more meaningful assessment of students’ understanding. *Journal of Statistics and Data Science Education*, 29(2), 156–159. <https://doi.org/10.1080/26939169.2021.1914527>

- Tops, W., Jansen, D., Ceulemans, E., Petry, K., Hilton, N. H. og Baeyens, D. (2022). Participation problems and effective accommodations in students with dyslexia in higher education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(3), 317–333. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2089507>
- Turunen, J. (2023). A case for deep learning through online oral examinations: An autoethnographical exploration of a change of assessment method. *Högre Utbildning*, 13(3), 72–86. <https://doi.org/10.23865/hu.v13.3172>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.



Vera Kristín Vestmann Kristjánsdóttir. (2025).

Munnleg lokapróf í háskólakennslu: Kostir, áskoranir og upplifun nemenda

Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

<http://netla.hi.is>

DOI: <https://doi.org/10.24270/netla.2025/17>